



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Patrícia Raquel Gomes Costa

**A interpretação de textos articulada  
com o ensino da gramática:  
o uso do laboratório gramatical**

A interpretação de textos articulada com o ensino  
da gramática: o uso do laboratório gramatical

Patrícia Raquel Gomes Costa

UMinho | 2017

outubro de 2017



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Patrícia Raquel Gomes Costa

**A interpretação de textos articulada  
com o ensino da gramática:  
o uso do laboratório gramatical**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de  
Português e História e Geografia de Portugal  
do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Prof. Doutor António Carvalho da Silva**

## DECLARAÇÃO

Nome: Patrícia Raquel Gomes Costa

Endereço eletrónico: patricia6050@hotmail.com Telefone: 912117741

Bilhete de Identidade/Cartão do Cidadão: 14523284

Título da dissertação: “A interpretação de textos articulada com o ensino da gramática: o uso do laboratório gramatical”

Orientador:

Prof. Doutor António Carvalho da Silva

Ano de conclusão: 2017

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura:

## AGRADECIMENTOS

Terminada mais uma etapa do meu percurso académico, pretendo demonstrar a gratidão que sinto por todas as pessoas que me apoiaram na concretização deste projeto.

Em primeiro lugar, agradeço ao Instituto de Educação, mais especificamente ao corpo docente do mestrado, por me ter proporcionado um ensino de excelência.

Quero deixar um agradecimento ao Doutor António Carvalho da Silva, meu orientador, pelos ensinamentos transmitidos, pela constante disponibilidade, compreensão, exigência e rigor demonstrados durante a implementação do projeto e a redação do relatório.

Às professoras cooperantes, Sílvia Sousa e Anabela Romão, pelo acolhimento, compreensão, disponibilidade e incentivo durante as atividades propostas aos alunos. Além destas, também foi imprescindível o apoio e o carinho prestado pelas professoras Ana Bizarro e Isabel Candeias durante o período de estágio.

Também quero deixar o meu apreço aos alunos do 3.º e 5.º ano por permitirem a concretização do projeto, por me acolherem nas suas rotinas escolares e, acima do tudo, pelas aprendizagens que me proporcionaram.

Agradeço às minhas colegas de estágio, principalmente à Carolina, pelos conselhos, paciência, motivação, mas sobretudo pela amizade.

Um agradecimento especial à minha família: à minha mãe, por ser o meu pilar ao longo destes anos, por me ajudar a nunca desistir dos meus sonhos, por sempre acreditar nas minhas capacidades, pelos muitos sacrifícios que fez para que esta etapa se concluísse... Enfim, as palavras são poucas para demonstrar tudo o que fez por mim! Ao meu pai, por todo o esforço e trabalho que fez ao longo da sua vida para que eu conseguisse ter um curso superior e também por me apoiar nas minhas decisões! À minha irmã pela compreensão, paciência e motivação!

Quero também agradecer aos meus tios por estarem sempre presentes nos bons e maus momentos da minha vida e, principalmente, por me fazerem acreditar que na vida nada é impossível! Aos meus avós pelas várias palavras de conforto e carinho que me deram ao longo deste percurso! E, também, a todos os meus primos, especialmente à Andreia, ao Diogo e ao Dominique pela amizade, preocupação e conselhos.

Por fim, quero agradecer às minhas amigas Bárbara, Cristina, Débora, Jéssica e Patrícia que me acompanharam ao longo destes cinco anos, por me levantarem sempre nos momentos maus e por me demonstrarem que ainda existem amizades verdadeiras!



**A interpretação de textos articulada com o ensino da gramática:  
o uso do laboratório gramatical**

Patrícia Raquel Gomes Costa

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de  
Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico  
Universidade do Minho, 2017

## **Resumo**

A partir do título deste relatório, verifica-se que o ensino da gramática, associado aos diferentes contextos de uso, acarreta efeitos positivos para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. No entanto, é necessário adequar as metodologias de ensino de forma a motivá-los para o estudo deste domínio.

Neste sentido, com este relatório pretende-se refletir sobre como a metodologia do laboratório gramatical pode promover a melhoria da interpretação de textos e do ensino da gramática. Nesta metodologia, os alunos descobrem, através de um trabalho de análise e de reflexão linguística, as regras gramaticais que utilizam diariamente na sua comunicação oral e escrita. Além disso, ressalva-se o desenvolvimento das capacidades científicas e investigativas por meio da observação e experimentação das regularidades existentes no domínio da gramática.

De forma a fomentar esse aperfeiçoamento, foram elaboradas várias atividades gramaticais, associadas à metodologia do laboratório gramatical, ao longo da implementação do projeto. Assim sendo, a partir da análise da obra *Os Músicos de Brémen* (Costa, 1992) foram construídas atividades gramaticais concernentes à classe dos nomes, na turma do 3.º ano. Relativamente à turma do 5.º ano, analisou-se a obra *O Príncipe Nabo* (Losa, 2000), a fim de desenvolver o conteúdo gramatical das funções sintáticas, mais especificamente do sujeito. Com tais atividades pretendeu-se promover os domínios da leitura e da gramática; desenvolver capacidades de interpretação e reflexão; e contribuir para o pensamento científico dos alunos.

Com a realização deste estudo, comprovou-se, efetivamente, que o uso do laboratório gramatical desenvolve algumas capacidades essenciais, muitas das quais contribuem para que os alunos tenham uma maior facilidade de interpretar os textos e de melhorar os seus conhecimentos gramaticais.

**Palavras-chave:** gramática; laboratório gramatical; leitura; interpretação de textos.



**The interpretation of texts coordinated with the teaching of grammar:  
the use of grammatical laboratory**

Patrícia Raquel Gomes Costa

Master's in 1st Cycle of Basic Teaching and Portuguese, History and Geography  
in the 2nd Cycle of Basic Teaching  
University of Minho, 2017

## **Abstract**

From the title of this report, it can be concluded that the teaching of grammar, associated with the different contexts of use, entails positive effects to the process of teaching and learning of the students. However, it is necessary to adjust the methodologies of teaching so as to motivate them to the study of this matter.

In this respect, the aim of this report is to reflect on how the methodology of grammatical laboratory may promote the improvement of the interpretation of texts and the teaching of grammar. With this methodology, students will discover, through a process of analysis and linguistic reflection, the grammatical rules they use on oral and written communication on a daily basis. Furthermore, it is noted the development of the scientific and investigative capabilities by means of observation and experimentation of the existing regularities of the command of grammar.

In order to boost this improvement, several grammatical activities have been prepared, associated with the methodology of the grammatical laboratory, throughout the implementation of the project. In this context, grammatical activities regarding nouns have been elaborated from the analysis of the work *Os Músicos de Brémen* (Costa, 1992) on the 3<sup>rd</sup> grade class. Regarding the 5<sup>th</sup> grade class, *O Príncipe Nabo* (Losa, 2000) was the subject of analysis, for the purpose of developing the grammatical content of syntactic functions, more specifically the subject. With such activities, it was intended to promote the commands of reading and grammar; to develop the capabilities of interpretation and reflection; and to contribute to the scientific thought of the students.

With the conduct of this study, it has indeed been proven that the use of grammatical laboratory develops some fundamental capabilities, many of which contribute to the student's greater use of interpretation of texts and the improvement of their grammatical knowledge.

**Keywords:** grammar; grammatical laboratory; reading; interpretation of texts.



# ÍNDICE

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract.....	vii
Índice de Imagens.....	xi
Índice de Tabelas .....	xi
Índice de Gráficos.....	xi
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos .....	xii
Introdução.....	1
1. Contexto de Intervenção e de Investigação.....	5
1.1. O Agrupamento de Escolas Carlos Amarante .....	5
1.1.1. A Escola JI/EB1 de Este S. Mamede.....	5
1.1.2. Caracterização da turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico: o 3.º ano .....	6
1.2. O Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches.....	7
1.2.1. A Escola EB2,3 Dr. Francisco Sanches.....	8
1.2.2. Caracterização da turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico: o 5.º1 .....	9
1.3. Justificação da temática tendo em conta a pertinência do estudo e o contexto observado .....	10
2. Enquadramento teórico .....	15
2.1. Os domínios do ensino da língua segundo os programas .....	15
2.2. O conhecimento explícito da língua .....	21
2.3. O ensino pela descoberta: o laboratório gramatical.....	25
2.4. A importância da interpretação de textos no processo de ensino-aprendizagem .....	28
2.5. A interpretação de textos associada ao ensino da gramática .....	33
3. O Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada.....	37
3.1. Área e objetivos do projeto .....	37
3.2. Instrumentos de recolha de informação .....	38
3.3. Estratégias de intervenção .....	39
3.3.1. A metodologia de intervenção: estratégias de investigação-ação .....	40
3.3.2. Fases de implementação da intervenção.....	41

3.3.2.1. Observação .....	41
3.3.2.2. Planificação .....	43
3.3.2.3. Ação.....	45
3.3.2.4. Reflexão.....	48
4. Descrição das atividades, análise e tratamento dos dados recolhidos .....	51
4.1. Descrição das atividades da turma do 3.º ano da escola JI/EB1 de Este S. Mamede .....	51
4.1.1. Análise das atividades realizadas ao longo da intervenção.....	51
4.1.2. Atividades relativas aos laboratórios gramaticais .....	55
4.1.3. Análise e tratamento de dados recolhidos .....	58
4.1.3.1 Resultados do pré-teste e do pós-teste.....	58
4.2. Descrição das atividades da turma 5º 1 da EB2,3 Dr. Francisco Sanches.....	62
4.2.1. Análise das atividades realizadas ao longo da intervenção .....	62
4.2.2. Atividades relativas aos laboratórios gramaticais .....	65
4.2.3. Análise e tratamento dos dados recolhidos .....	68
4.2.3.1 Resultados do pré-teste e do pós-teste.....	68
5. Conclusões, limitações e recomendações .....	73
5.1. Conclusões .....	73
5.2. Limitações.....	76
5.3. Recomendações .....	77
Referências Bibliográficas.....	79
Anexos.....	86
Anexo 1: 1.º Laboratório gramatical – Classe dos nomes .....	86
Anexo 2: 2.º Laboratório gramatical – Classe dos nomes .....	89
Anexo 3: 3.º Laboratório gramatical – Classe dos nomes .....	91
Anexo 4: Pré-teste e Pós-teste do 1.º Ciclo.....	93
Anexo 5: Pré- teste e Pós-teste do aluno X.....	96
Anexo 6: Pré-teste e Pós-teste do aluno Y.....	100
Anexo 7: Tabelas de análise do Pré-teste e Pós-teste .....	103
Anexo 8: Questões relativas à obra <i>O Príncipe Nabo</i> (Losa, 2000).....	105
Anexo 9: 1.º Laboratório gramatical – Funções sintáticas.....	110

Anexo 10: 2.º Laboratório gramatical – Sujeito simples e sujeito composto .....	114
Anexo 11: Pré-teste e Pós-teste do 2.º Ciclo.....	117
Anexo 12: Tabela de análise do Pré-teste e do Pós-teste do 2.º Ciclo.....	121

## ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1: Ilustração da obra <i>Os Músicos de Brémen</i> .....	53
Imagem 2: Um novo final para a história .....	54
Imagem 3: Outro final para a história.....	54
Imagem 4: Exemplo do exercício relativo ao grupo nominal e ao grupo verbal.....	66
Imagem 5: Exemplo do exercício relativo ao sujeito simples e sujeito composto .....	67

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição das fases do laboratório gramatical .....	26
Tabela 2 - Fases e tarefas do laboratório gramatical .....	27

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados do Pré-teste do 1.º Ciclo .....	58
Gráfico 2: Resultados do Pós-teste do 1.º Ciclo .....	60
Gráfico 3: Resultados do Pré-teste do 2.º Ciclo .....	69
Gráfico 4: Resultados do Pós-teste do 2.º Ciclo .....	70

## **LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS**

CEL: Conhecimento Explícito da Língua

Jl: Jardim de Infância

EB1: Escola Básica do 1.º Ciclo

PIPS: Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

PEI: Programa Educativo Individual

TEIP: Território Educativo de Intervenção Prioritária

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado como conclusão do estágio conducente ao 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. Enquanto tema central do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS), optou-se pelo uso do laboratório gramatical, um meio de promoção da interpretação de textos e da aprendizagem da gramática.

Assim, a utilização do laboratório gramatical traduz o trabalho que foi desenvolvido com os alunos do 1.º e do 2.º Ciclos ao longo do período de estágio. Com esta metodologia, pretendeu-se que os alunos assumissem uma participação ativa no seu processo de ensino e de aprendizagem, através da descoberta das regularidades existentes no seu conhecimento implícito da língua. Contrariando o ensino normativo, ambicionou-se, também, nesta metodologia, que o professor adotasse um papel de mediador das descobertas dos seus alunos nas atividades de experimentação, como forma de desenvolver o espírito crítico e científico.

A escolha deste tema prendeu-se, primeiramente, com as dificuldades apresentadas na interpretação de textos e na aprendizagem da gramática pelos alunos, durante o período de observação. Na interpretação de textos, verificou-se a falta de opinião pessoal e crítica por parte dos alunos aquando da leitura. Este facto foi notado pelos fracos resultados nos testes de avaliação referentes às perguntas para formular juízos de valor sobre o que autor pretende transmitir, sobretudo pela não argumentação da resposta e pela dificuldade em fazer deduções, de aspetos não explícitos no texto. Quanto ao ensino da gramática, constatou-se que era lecionado de uma forma meramente transmissiva e mecanizada, não dando o devido espaço aos alunos para explorarem os conhecimentos adquiridos, muito menos a oportunidade de serem eles a descobrir as regularidades e a tirarem as suas próprias conclusões.

Após um estudo alargado sobre estas temáticas, verificou-se também que não é somente nestes contextos de intervenção que estão presentes estas dificuldades. Também são evidenciadas, a nível nacional, pelos relatórios que salientam os problemas dos alunos em questões associadas à interpretação de textos, propostas de diversificação de estratégias de aprendizagem e da explicitação do conhecimento linguístico.

Face a estas preocupações, foi elaborada uma questão de investigação, *Como pode o laboratório gramatical promover o aperfeiçoamento das capacidades da aprendizagem da gramática e da interpretação textual?*. Partindo da questão, foram enunciados alguns objetivos gerais a ter em conta na planificação das atividades do projeto. Nesse sentido, salientam-se:

- Promover, de modo diferenciado, o ensino da gramática e a interpretação de textos numa turma do 1.º Ciclo e noutra do 2.º Ciclo do Ensino Básico;
- Desenvolver capacidades de interpretação, de reflexão, de espírito crítico e de descoberta das regularidades linguísticas a partir da leitura de textos diversos;
- Contribuir para o pensamento científico dos alunos, ensinando-os a pensar/refletir, a levantar hipóteses, a testar e comprovar ideias;
- Desenvolver a formação docente e as competências na área do ensino do Português.

Apresentados os objetivos do relatório, explicita-se a sua organização interna. Assim, o primeiro capítulo, intitulado *Contexto de Intervenção e de Investigação*, refere-se, essencialmente, à descrição dos contextos e à justificação da temática, tendo em conta a pertinência do estudo e do contexto observado. Na descrição dos contextos apresenta-se, para cada ciclo, uma caracterização do agrupamento, da escola e da turma. Além disso, na justificação da temática, discutem-se os motivos que levaram à escolha das temáticas inseridas no projeto.

No segundo capítulo, realiza-se, primeiramente, uma análise relativa ao Programa e Metas Curriculares da disciplina de Português, a fim de elaborar uma análise dos domínios explorados no PIPS: leitura e gramática.

*O conhecimento explícito da língua* é o título abordado posteriormente, onde se clarifica o conceito, tendo como referência alguns autores que exploram esta problemática. Além disso, ainda são explicados os objetivos do ensino do conhecimento explícito da língua. No ponto seguinte, aborda-se o conceito de laboratório gramatical, bem como as fases e as tarefas a ele inerentes, apresentadas por Duarte (1992) e Silvano & Rodrigues (2010).

Ainda no segundo capítulo, salienta-se a importância da interpretação de textos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para evidenciar a relevância desta temática, recorre-se a autores como Sousa (1993), Costa (1992), Cagliari (1995) e Carvalho (2003). No último ponto, demonstra-se a ligação existente entre a

interpretação de textos e o ensino da gramática, dado que uma das formas para interpretar os textos com mais profundidade é através do conhecimento da gramática.

Relativamente ao terceiro capítulo, apresenta-se o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, considerando a área e os objetivos; os instrumentos de recolha de informação e as estratégias de intervenção. Além disso, abordam-se as características da metodologia de intervenção: a investigação-ação que está subjacente ao relatório. Finaliza-se este capítulo com a análise das fases de implementação do plano geral de intervenção: observação, planificação, ação e reflexão.

No quarto capítulo, discutem-se os dados recolhidos de ambos os contextos, no que se refere às atividades desenvolvidas ao longo do estágio, à implementação dos laboratórios gramaticais e ao pré-teste e pós-teste. Tendo em conta os objetivos enunciados anteriormente, afigura-se necessário refletir sobre como eles foram cumpridos nas atividades propostas ao longo do projeto.

Este relatório termina com a apresentação de algumas considerações finais relativamente aos sucessos, às lacunas e às melhorias que aconteceram durante a implementação do projeto. Além disso, identificam-se as limitações sentidas durante o estágio e fazem-se recomendações a ter em conta na implementação de projetos nos domínios da leitura e da gramática.

Assim, este projeto pretende comprovar que a utilização do laboratório gramatical, no contexto de sala de aula, traz benefícios no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, quer ao nível da assimilação de conteúdos gramaticais, quer no desenvolvimento de competências que permitirão uma melhor apropriação do texto e, conseqüentemente, uma maior capacidade de o interpretar.

No capítulo seguinte, apresenta-se a caracterização dos contextos do 1.º e do 2.º Ciclos relativamente aos agrupamentos, escolas e turmas. Além disso, justifica-se a abordagem das temáticas, da interpretação de textos e do ensino da gramática, tendo em conta a pertinência do estudo e dos contextos observados.



# **1. CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo, desenvolve-se um enquadramento contextual sobre os agrupamentos, as escolas e as turmas do 3.º e do 5.º ano, onde se realizaram as intervenções do projeto. Apresenta-se, também, uma justificação pela escolha da temática, tendo em conta a pertinência do estudo e do contexto.

## **1.1. O Agrupamento de Escolas Carlos Amarante**

Relativamente ao 1º Ciclo, o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS) desenvolveu-se na Escola EB1 de Este S. Mamede, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Carlos Amarante, Braga. Este é um agrupamento vertical que funciona articulado com educação pré-escolar, três ciclos do ensino básico, ensino secundário, educação para adultos e também educação especial. Fazem parte deste agrupamento as freguesias de Gualtar, União de Freguesias de Este (S. Pedro e S. Mamede), Espinho, Sobreposta e Pedralva. Ao nível da população discente, é frequentado por cerca de 3500 estudantes, constituindo assim um dos maiores agrupamentos do país. A população docente é constituída por um quadro estável e experiente de profissionais, dando prevalência à continuidade pedagógica. O mesmo se diga quanto à população não docente, sendo que 100 dos 106 dos funcionários que este agrupamento abarca são efetivos.

O projeto educativo, um dos documentos orientadores deste agrupamento, intitula-se *Percursos com futuro* e pretende valorizar as escolhas para o futuro de cada criança, jovem ou adulto, pois é a partir do presente que vão assumir compromissos e escolhas. Este projeto tem como objetivos centrais potenciar o sucesso educativo dos seus alunos: o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber estar.

### **1.1.1. A Escola JI/EB1 de Este S. Mamede**

A EB1 de S. Mamede é uma escola antiga, que foi sujeita, recentemente, a obras de modernização. Neste momento, a escola tem quatro salas de aula, uma biblioteca, uma sala de professores, um refeitório, três casas de banho, uma sala de primeiros socorros e um polivalente. Tem ainda um grande espaço exterior com um campo de futebol em terra e um espaço coberto para quando está a chover.

No que diz respeito aos recursos materiais da sala de aula, esta possui um quadro de giz, um quadro interativo e um computador com acesso à internet. No entanto, devido ao seu estado de degradação, o computador não funcionava, pelo que as estagiárias e a professora cooperante tinham de trazer os seus próprios computadores para a realização das suas aulas. É de referir que as outras salas não possuíam quadros interativos e tinham, também, computadores que não funcionavam. Quanto ao mobiliário, cada aluno tinha um cacifo para guardar os seus materiais, e as mesas possuíam uma prateleira para os alunos colocarem os manuais escolares. Em termos de organização das mesas, estas apresentavam-se em U, no entanto, sempre que necessário, a disposição era alterada conforme o comportamento dos alunos.

Ao nível dos recursos humanos, a escola incluía quatro assistentes operacionais que são responsáveis pela organização, gestão, limpeza das salas, pelo refeitório, assim como pelos espaços envolventes. Relativamente ao corpo docente, possuía três professoras titulares, uma professora coadjuvante, uma professora de necessidades educativas especiais, uma professora de apoio educativo, os professores de atividades de enriquecimento curricular e as professoras estagiárias.

### **1.1.2. Caracterização da turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico: o 3.º ano**

A implementação do projeto no 1º ciclo decorreu numa turma do 3º ano de escolaridade, sob a orientação e cooperação da professora Sílvia Sousa. Esta turma era constituída por vinte e duas crianças, sendo nove crianças do sexo feminino e treze do sexo masculino. As suas idades estavam compreendidas entre os oito e os nove anos.

Nesta turma existem duas crianças com necessidades educativas especiais. Um dos alunos tem problemas comportamentais e dificuldades intelectuais, encontrando-se intelectualmente no primeiro ano, utilizando o método das 28 palavras. O aluno necessitava de tomar medicação todos os dias para controlar os comportamentos agressivos, tendo acompanhamento ao nível da escola por uma professora de educação especial, três vezes por semana, por períodos de aproximadamente uma hora; também é orientado por uma psicóloga, terapeuta da fala e ainda por uma terapeuta ocupacional. Tendo em conta as suas dificuldades cognitivas, foi desenvolvido um programa educativo individual (PEI), que é cumprido pela professora titular de turma e pela professora de necessidades educativas especiais. O outro aluno com necessidades educativas especiais apresenta um nível de funcionamento intelectual global e verbal

inferior ao grupo etário de referência, com dificuldades nas competências motoras e da praxis, assim como na coordenação autónoma assimétrica e na motricidade fina. Demonstra também pouca resistência à frustração e pouca motivação no início e sequencialização das atividades. Este aluno recebe acompanhamento de uma professora de necessidades educativas especiais três vezes por semana, tendo cada sessão a duração aproximada de uma hora. Para este aluno também foi desenvolvido um PEI adaptado às suas dificuldades.

Esta turma era constituída por uma aluna repetente no segundo ano de escolaridade, recebendo apoio educativo. É de referir que, no final do primeiro período, outra aluna foi referenciada pela professora cooperante para o apoio educativo devido aos seus níveis de desempenho insatisfatórios. Os restantes alunos possuíam um problema ao nível do comportamento na sala de aula, dado serem muito conversadores e inquietos. Estes participavam indevidamente dado que, na maioria das vezes, o faziam sem o consentimento da professora cooperante e das professoras estagiárias, com conteúdos não relacionados com a matéria. O nível de atenção era também muito baixo, visto que estes se distraíam com bastante facilidade.

No que diz respeito à situação socioeconómica, as famílias deste grupo de alunos correspondiam a um escalão médio. As habilitações literárias variavam entre o 3º ciclo do ensino básico e o doutoramento. Na sua maioria, eram crianças que pertenciam a agregados familiares constituídos por pai, mãe e irmãos.

## **1.2. O Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches**

No que diz respeito à implementação do PIPS no 2.º ciclo, este decorreu no Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, em Braga. Este agrupamento situa-se no centro da cidade, numa zona com bastante atividade comercial, rodeada por bairros sociais. Dada a heterogeneidade de alunos e as fragilidades económicas e sociais presentes nos seus agregados familiares, a comunidade escolar Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches foi considerada um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Desta forma, o agrupamento consegue fortalecer a relação entre escola e família, com um maior envolvimento nas dinâmicas escolares e nos processos de estudo dos seus alunos. Este agrupamento integra uma escola com 2.º e 3.º Ciclos, um estabelecimento com pré-escolar e cinco escolas com 1.º Ciclo, das quais três

possuem também educação pré-escolar, todas situadas na zona urbana de Braga, nas freguesias de S. Victor e de S. Vicente.

Relativamente ao projeto educativo, este está dividido em duas vertentes: uma orientada para a Escola de Qualidade, que pretende proporcionar/organizar os meios necessários à aprendizagem, valorizando o cumprimento dos programas curriculares e promovendo o sucesso educativo dos alunos; e outra direcionada para uma Escola em prol da Cidadania, que ambiciona uma educação para a responsabilização de todos. Com estas duas vertentes, o agrupamento pretende diminuir o abandono escolar e aumentar as oportunidades de escolarização.

### **1.2.1. A Escola EB2,3 Dr. Francisco Sanches**

A escola sede do agrupamento, EB2,3 Dr. Francisco Sanches, foi a escolhida para a execução do PIPS, numa das turmas do 2.º Ciclo. Esta escola foi sujeita, recentemente, a obras de requalificação, pelo que apresenta boas instalações que fomentam o sucesso educativo dos alunos. Tem como principais recursos: biblioteca/centro de recursos; rádio /mediateca; Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família; Apoio à Promoção do Ambiente Escolar; Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno e à Plena Ocupação de Alunos no Período Escolar. Para além disto, é de referir a existência dos laboratórios adequados à prática experimental, o pavilhão gimnodesportivo, um auditório - que permite várias apresentações de conferências e de peças de teatro realizadas na escola, um espaço alargado de recreio - que possibilita a socialização dos alunos, bem como a sua movimentação, um bar, uma papelaria, uma cantina, uma sala para os diretores de turma, uma sala de professores e o conselho diretivo.

Quanto aos recursos existentes na sala de aula, é possível constatar a presença de um computador com acesso à internet para os professores, um projetor, uma tela, dois quadros, 10 computadores para os alunos realizarem trabalhos de pesquisa, e um placard para colocarem os trabalhos realizados ou certos cartazes de explicitação das matérias. No que diz respeito ao mobiliário, a sala de aula tem um armário para eles guardarem os seus trabalhos e os materiais, duas estantes (uma para os alunos guardarem os livros e os cadernos das diferentes disciplinas, e outra para materiais necessários às várias disciplinas).

Em termos de recursos humanos, segundo o projeto educativo do agrupamento, estavam ao serviço 158 professores, número que se mostra insuficiente tendo em conta

as dificuldades apresentadas pelos alunos. Ao nível de assistentes operacionais e administrativos, tinham 59 funcionários, número igualmente insuficiente, face à quantidade de edifícios e de alunos.

### **1.2.2. Caracterização da turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico: o 5.º1**

Em termos de implementação do PIPS no 2.º Ciclo, este decorreu na turma 1 do 5º ano sob a orientação e cooperação da professora Anabela Pires Romão. Esta turma era constituída por vinte e dois alunos, sendo onze crianças do sexo feminino e onze do sexo masculino. As suas idades estavam compreendidas entre os nove e os onze anos.

Esta turma era composta por cinco alunos de etnia cigana, uma aluna ucraniana, uma aluna com dupla nacionalidade brasileira-espanhola, dois pares de gêmeas verdadeiras, sendo um par de cabo-verdianas, e por três alunos com necessidades educativas especiais. É de referir ainda que doze alunos tiveram uma retenção, geralmente no 2.º ano. Desta forma, podemos referir que esta é uma turma bastante heterogénea, não só pela multiculturalidade, mas também pelos diferentes ritmos de aprendizagem e de desempenho. Durante o período de observação, foi possível constatar as dificuldades que a turma apresenta em termos de tempo de concentração, da aprendizagem e também da motivação. Para que estes alunos se sintam motivados, foi necessário realizar atividades em que fossem integrados e que fizessem parte integrante da aprendizagem, e não um mero recetor de aprendizagem, pois, passados alguns minutos, era notória a falta de atenção e de interesse na aula.

Para que estes alunos tivessem, efetivamente, uma aprendizagem significativa e integradora, foi necessário implementar um Projeto Curricular Integrado que, neste caso, se intitulava “D. Quixote”, dado ser esta a obra que os alunos escolheram para aprofundar. A importância da implementação de um Projeto Curricular Integrado é definida por Alonso (2002, p. 70), nestes termos: “Orientar a prática curricular numa perspectiva de projecto pressupõe uma concepção flexível e integrada do conhecimento escolar, envolvendo activamente os alunos e professores na investigação de temas e problemas, o que requer o contributo articulado das diferentes áreas do saber e da experiência.”

Em termos do contexto económico, é de referir que a turma pertence a um escalão socioeconómico baixo, sendo que apenas três alunos não beneficiam do apoio da Ação Social Escolar, o que demonstra a fragilidade económica dos agregados

familiares. Relativamente às profissões dos familiares é possível constatar que, de um modo geral, se encontram na área do operariado. No entanto, há que destacar ainda várias situações de desemprego e de trabalho no estrangeiro.

### **1.3. Justificação da temática tendo em conta a pertinência do estudo e o contexto observado**

A escolha desta temática deve-se o facto de a interpretação de textos e o ensino da gramática serem áreas nas quais, atualmente, os alunos demonstram dificuldades acrescidas, tal como está descrito, por exemplo, no *Relatório Nacional: Provas Finais do 1º CEB, 2013-2015* do IAVE, onde é dito que “Tudo aponta para a necessidade de os alunos trabalharem mais as questões relativas à interpretação textual, à inferência de sentidos de expressões, à explicitação de relações agente-ação.” (Castanheira, 2017, p. 13). Segundo o mesmo texto, “verifica-se [...] a contínua necessidade de se promoverem situações de aprendizagem que contribuam para facilitar uma melhor apropriação dos conteúdos programáticos do domínio da Gramática.” (*Idem*, p. 29), sendo ainda sugerida a diversidade de experiências de aprendizagem como forma de colmatar essas lacunas. O uso do laboratório gramatical torna-se, assim, uma experiência de aprendizagem a ter em conta, aquando da lecionação destes conteúdos.

No que diz respeito à interpretação de textos, verifica-se uma maior preocupação relativamente à compreensão, em que a maioria das perguntas colocadas nas aulas costuma ser de resposta literal, pelo que, assim, os alunos têm apenas de procurar a informação presente no texto. A este propósito, Carvalho (2003, p. 160) verifica a “excessiva importância a movimentos que valorizavam aspectos como, por exemplo, o reconhecimento das categorias da narrativa, descurando-se actividades que valorizassem as experiências dos alunos, instituindo-os como construtores de sentidos.”

Nesse sentido, as perguntas de resposta literal fazem emergir um desinteresse por parte dos alunos no que diz respeito ao domínio da leitura, conforme afirma Carvalho (2003, p. 46), “as actividades solicitadas pelas perguntas forem predominantemente literal, os alunos tendem a desinteressar-se, porque não se sentem implicados e desafiados cognitivamente”. Assim sendo, é necessário valorizar as questões de interpretação de textos em contexto de sala de aula, visto que permitem

desenvolver o espírito crítico, a emancipação da imaginação do aluno e um maior desenvolvimento da sua capacidade cognitiva.

O ensino da gramática é menosprezado, tanto por alunos como por professores. Mesmo assim, cabe ao professor usar a gramática como meio de interligação entre os vários domínios da língua. Para isso, deverá utilizar metodologias diversificadas, de forma que os alunos se sintam motivados para a sua aprendizagem e garantam o sucesso escolar. É isso que refere Xavier (2013, p. 139)

Normalmente, para o aluno, a gramática é uma das matérias menos atrativas do currículo. Cabe ao professor desconstruir esta ideia e demonstrar a utilidade da gramática. Para isso, é fundamental adequar as estratégias de ensino da gramática aos objetivos e conteúdos a tratar em sala de aula.

Este domínio é, na verdade, uma das principais lacunas existentes na disciplina de Português, verificada nos estudos de Costa (2007), em que o autor constata que os alunos, à entrada no ensino superior, possuem um baixo conhecimento gramatical.

Aliado aos fatores acima referidos, foi possível averiguar, durante o período de observação, que estas duas áreas – a interpretação de textos e a gramática -, constituíam das principais carências dos contextos observados do 1.º e do 2.º Ciclos, confirmadas, posteriormente, em diálogo com as professoras cooperantes. Deste modo, no âmbito do contexto de investigação e de intervenção a que se reportou este projeto, observou-se que, relativamente à interpretação de textos, os alunos demonstravam falta de espírito crítico e de criatividade aquando de pedidos para expressar a sua opinião, dando diferentes sentidos a um texto. Desta forma, torna-se necessário o incentivo à prática de uma “leitura dinâmica”, sendo a sua importância referida por Romão & Pacífico (2006, p. 10):

Consideramos que traços comuns são compreendidos por todos os leitores; porém, o que questionamos não são os traços comuns, a leitura literal do texto, mas sim a leitura trabalhada, que exige do leitor um posicionamento sócio-histórico-ideológico, uma memória-do-dizer e um conhecimento prévio. Enfim, uma leitura dinâmica, entendida como interpretação e como interação do leitor com o mundo e não ser apenas um receptor de sentido estereotipados.

No respeitante ao ensino da gramática, verificou-se que era lecionada de uma forma tradicional, em que os alunos decoravam as regras pré-estabelecidas pelo manual e realizavam os exercícios correspondentes. Silva (2008, p. 130) afirma que “o ensino da gramática configura-se claramente como uma consciencialização da estrutura e do funcionamento da língua, e não como memorização e repetição *pendular* de saberes nomenclaturizados.”. Para além disso, através das observações realizadas, foi possível verificar que, em alguns conteúdos programáticos lecionados em anos anteriores, os

alunos demonstravam dificuldades em identificar as regularidades gramaticais existentes, o que evidenciou a importância da implementação deste projeto nos contextos em estudo.

Como forma de colmatar as dificuldades observadas, optou-se pela utilização do laboratório gramatical. Através desta metodologia, pretendia-se que os alunos desenvolvessem e adquirissem conteúdos como agentes de construção do seu próprio conhecimento, partindo da descoberta das regularidades que existem no designado *conhecimento explícito da língua*. É de referir que, no manual adotado pela turma do 3.º ano, estão incluídas propostas de laboratórios gramaticais para aprendizagem dos conteúdos programáticos. No entanto, os alunos não tinham conhecimento das fases, dos objetivos nem do funcionamento do laboratório gramatical. O desconhecimento desta metodologia revelou-se também no contexto do 2.º Ciclo.

A adoção desta metodologia prendeu-se ainda com o facto de, no *Programa de Português para o Ensino Básico* (Reis *et alii*, 2009), nas *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et alii*, 2012a) e no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et alii*, 2015) o conhecimento explícito da língua ser uma competência transversal aos diferentes domínios da língua. Nos programas, uma das metodologias recomendadas para trabalhar esta competência é a prática do laboratório gramatical. Reis *et alii* (2009, p. 109) demonstram que é essencial que “o professor de português crie momentos específicos de trabalho de oficina de escrita ou de laboratório de língua” através de diferentes instrumentos como dicionários ou gramáticas.

Um dos pontos tidos em conta para a elaboração das planificações foi o plano de turma do 5.º 1, elaborado pela sua diretora Isabel Candeias, visto que foram executados alguns dos objetivos essenciais presentes nesse documento, dos quais se salientam: valorizar o espírito de iniciativa, autonomia, autoestima e criatividade, através da proposta de tarefas diversificadas de curta duração e fazer as adaptações curriculares necessárias para sustentar a aprendizagem, se necessário revendo os conteúdos referentes ao 1.º Ciclo de escolaridade e flexibilizando os conteúdos do 2.º Ciclo. Estes objetivos foram cumpridos por meio da realização de laboratórios gramaticais, em que os alunos, através das atividades propostas, tinham de ser autónomos e criativos. E, para que a sua autoestima não se desvanecesse, foram realizadas várias adaptações

curriculares às propostas de laboratórios gramaticais, visto que os conteúdos já tinham sido abordados no 1ºciclo, mas que não estavam bem consolidados pela turma.

Desta forma, considera-se pertinente a multiplicidade de estratégias no processo de ensino-aprendizagem, para que os alunos consigam estar mais concentrados e empenhados nas atividades propostas. Por isso mesmo, o trabalho em grupo foi uma das estratégias adotadas, pois, durante o período de observação, reconheceu-se que este tipo de atividade era inexistente, essencialmente na turma do 1.º Ciclo. Pretendeu-se, deste modo, que os alunos desenvolvessem espírito crítico e competências sociais que lhes serão úteis na futura inserção em sociedade. O manuseamento de jornais, a utilização de dicionários, a interação entre professor-aluno e o contacto com as novas tecnologias também foram algumas das estratégias privilegiadas durante a implementação deste projeto.

Tendo em conta os contextos de intervenção, as dificuldades apresentadas pelos alunos ao nível da interpretação de textos e do ensino da gramática, considerou-se pertinente a abordagem e aplicação destes domínios no PIPS.

Assim sendo, procede-se, de seguida, a um aprofundamento teórico do conhecimento explícito da língua, do laboratório gramatical e da interpretação de textos.



## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente capítulo, realizada a análise dos contextos de intervenção e a justificação da pertinência do estudo, torna-se necessário fundamentar os domínios da leitura e da gramática, referindo os textos reguladores e algumas investigações mais pertinentes. Deste modo, num primeiro momento, através da análise do *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et alii*, 2009), das *Metas de Português do Ensino Básico* (Buescu *et alii*, 2012a) e do *Programa e Metas de Português do Ensino Básico* (Buescu *et alii*, 2015), realiza-se uma descrição dos dois domínios da língua trabalhados no PIPS: a leitura e a gramática.

No domínio da gramática, aborda-se o conceito, os estádios e os objetivos do conhecimento explícito da língua e a definição de laboratório gramatical, considerando as suas fases. No que se refere ao domínio da leitura, debate-se a pertinência da interpretação de textos no processo de ensino-aprendizagem e a sua relação com o ensino da gramática.

### 2.1. Os domínios do ensino da língua segundo os programas

Ao longo dos anos, os programas de Português do ensino básico têm sofrido alterações nos domínios da leitura e da gramática. Assim sendo, as principais alterações efetuadas nos textos oficiais reguladores da disciplina de Português serão alvo de estudo neste tópico.

Começa-se pelo *Programa de Português do Ensino Básico*, de 2009, que se encontra organizado por ciclos os quais obedecem ao princípio da progressão. Este consiste numa evolução gradual dos conteúdos programáticos, dando também autonomia às escolas e aos docentes para aplicar um currículo que melhor se adeque ao contexto onde estão inseridos os alunos.

As orientações curriculares estão organizadas em competências específicas tal como no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001): a compreensão do oral, a expressão do oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua. No que concerne ao domínio da leitura, este é definido por Reis *et alii* (2009, p. 16) como um

processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de

actuação interligados (decifração de seqüências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal.

Relativamente ao 1.º Ciclo, o *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et alii*, 2009, p. 61) dá primazia ao contacto e manuseamento de material escrito, por parte da criança, antes de aprender a ler, o que faz com que esta, precocemente, cultive o gosto pela leitura, desenvolva a sua consciência fonológica, compreenda o princípio alfabético, adquira novo vocabulário e tome consciência da complexidade existente nas estruturas orais. Para além disso, é dada ênfase à progressão e ao contacto com textos clássicos que permitem à criança tomar conhecimento do património literário nacional e internacional.

No entanto, é necessário que o aluno desenvolva a sua competência leitora envolvendo as três etapas fundamentais, que consistem na pré-leitura, na leitura e na pós-leitura. Na pré-leitura, o professor deve dar realce aos conhecimentos prévios dos alunos, para que estes possam antecipar o sentido do texto. Na leitura, dá-se a apropriação e a construção do sentido do texto, em que o professor fornece ferramentas/técnicas como o sublinhar, tirar notas, esquematizar, para que os alunos se sintam mais empenhados na construção do significado. Por último, na pós-leitura são realizadas atividades para a sistematização dos conhecimentos obtidos. (*Idem*, 2009, p. 70)

Quanto ao domínio da leitura no 2.º Ciclo, Reis *et alii* (2009, pp. 61-63) sustentam a importância, a ter em conta, de alguns critérios que dão continuidade ao referido no ciclo anterior, nomeadamente a representatividade e a qualidade dos textos, a integridade das obras, a diversidade textual, a progressão e a intertextualidade.

Deste modo, o professor deve atender ao tempo disponível para a atividade leitora, na medida em que uma determinada obra requer uma análise pormenorizada que seja estimulante e adequada às capacidades, interesses e faixa etária das crianças. Para além disto, o professor necessita de realizar uma abordagem diversificada, fazendo uso da intertextualidade, chamando a atenção dos alunos para a relação existente entre textos distintos. Outro dos aspetos a mencionar é a importância do carácter multimodal que os textos literários e não literários podem apresentar (Reis *et alii*, 2009, p. 22).

No domínio do conhecimento explícito da língua, o *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et alii*, 2009, p. 16) define este conceito como “a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro; [... que] assenta na instrução formal e

implica o desenvolvimento de processos metacognitivos.” Ao mesmo tempo, é de realçar o facto de este domínio ser transversal às restantes competências específicas (compreensão e expressão do oral, leitura e escrita), permitindo aos alunos ter controlo sobre as regras gramaticais no uso das diferentes competências.

No 1º Ciclo, as crianças entram para a escola com um conhecimento implícito da língua e cabe ao professor, através de um trabalho de análise e reflexão, tornar esse conhecimento explícito. Essa tarefa implica o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, a sistematização e explicitação de regularidades e, por fim, a colocação desses conhecimentos em prática. De forma a tornar estas capacidades cognitivas mais explícitas, poder-se-á fazer um trabalho “de observação, comparação e manipulação de dados” através “compreensão e na produção de textos orais e escritos” (Reis *et alii*, 2009, p. 72). Este triplo objetivo, constante no programa de Português do 1º e do 2º Ciclos, é trabalhado durante as aulas, através do laboratório gramatical e da utilização de dicionários, prontuários e gramáticas.

Analisado o *Programa de Português do Ensino Básico* (2009), é tempo de verificar as principais alterações existentes nas *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et alii*, 2012a). Contrariamente ao programa de 2009, as Metas estão organizadas por anos de escolaridade, havendo quatro domínios no 1.º e no 2.º Ciclos, sendo que “em cada domínio, são indicados os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho dos alunos” (Buescu *et alii*, 2012a, p. 4).

Nas *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* é possível encontrar a ligação entre o domínio da leitura com o da escrita, uma vez que “sendo funções distintas, elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns.” (Buescu *et alii*, 2012a, p. 5).

Para um maior esclarecimento das *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et alii*, 2012a), as suas autoras elaboraram um Caderno de Apoio designado *Aprendizagem da leitura e da escrita*. Este documento (Buescu *et alii*, 2012b, p. 3) refere que a leitura se inicia com a compreensão oral, em que o professor lê excertos de obras e pede aos alunos para dizer por palavras suas o que compreenderam do texto. Na prossecução da aula, o professor discute com a turma para perceber se eles compreenderam efetivamente o que era pretendido. Seguidamente, as autoras deste caderno apelam para a importância da compreensão do princípio alfabético e também da consciência fonémica. Para além destes dois conceitos, é necessário que o aluno

conheça o conjunto de letras e consiga discriminá-las e que saiba o seu valor fonológico para ser mais facilitado o processo de decodificação das palavras (Buescu *et alii*, 2012b, pp. 6-7).

Para cada ano de escolaridade, é proposta a leitura de um número de listas de palavras, de textos e de pseudo-palavras num determinado período de tempo. De acordo com Buescu *et alii* (2012b, p. 8), “na leitura de um texto, uma fluência insuficiente na identificação das palavras que o constituem limita as possibilidades de compreensão. Por isso, deve procurar-se aumentar a fluência de leitura.” Desta forma, considera-se pertinente o estudo da fluência da leitura com os alunos, de forma a melhorar a compreensão dos textos.

Ainda de acordo com o mesmo caderno (Buescu *et alii*, 2012b, p. 9), a leitura oral de textos tem dois objetivos: comunicação e expressão. Quer um quer outro necessitam ter em conta a pontuação, a entoação e o ritmo, adequando-se ao tipo de texto que os alunos estão a ler. Ao nível da prosódia, o professor pode ler primeiramente para o aluno e, depois, pedir-lhe que repita a leitura, contribuindo, assim, para um aumento significativo do processo de decodificação de textos. Através da prática da leitura, os alunos vão aprendendo novas palavras e descobrindo o seu significado mediante o contexto lido, o que faz alargar o seu conhecimento lexical. Após a identificação das palavras escritas, maior será a rapidez de decodificação nas suas posteriores leituras. Deste modo, o professor deverá incentivar os seus alunos à prática da leitura, à comunicação oral através da discussão das leituras que fizeram e alertar para a morfologia de certas palavras para que, no futuro, consigam ler e escrever corretamente. (Buescu *et alii*, 2012b, p. 9)

A compreensão na leitura é outro tópico que este caderno de apoio aborda. Para que haja uma boa compreensão na leitura, é necessária uma identificação automática das palavras escritas, isto é, quanto menor for esforço para decodificar as palavras, maior será a sua compreensão. Buescu *et alii* (2012b, p. 11) afirmam mesmo que “a compreensão de um texto é a elaboração progressiva de uma representação mental integrada da sucessão de informações apresentadas no texto, de maneira a que os objetivos do seu autor sejam corretamente apreciados.” Assim sendo, é possível afirmar que um dos objetivos da compreensão é “extrair dele o sentido que o autor quis transmitir, o que faz da fidelidade à intenção do autor o principal critério da compreensão do texto.” (*Idem*, p. 12). Um dos aspetos que as mesmas autoras referem

são os casos da interpretação, apreciação e análise crítica, que não devem ser confundidos com a compreensão, pois estas “são atividades cognitivas que têm a sua justificação em relação com outros objetivos, mas que ultrapassam a compreensão propriamente dita” (*Ibidem*).

A “memória de trabalho” segundo Buescu *et alii* (2012b, p. 14) é um dos aspetos a ter em conta na compreensão de frases e de textos. Uma das formas de analisar frases complexas é a utilização de “estratégias de organização da informação textual”, em que se pode transformar a imensa informação em memória de trabalho. Para isso, o professor pode recorrer ao modelo de processamento, em que divide o texto em partes; retira a informação necessária; faz uma síntese da mesma e formula hipóteses do que vem a seguir. Para além disso, o aluno deve ter conhecimento das perguntas que normalmente são feitas na compreensão, para conseguir extrair a informação pretendida no texto. Outro dos objetivos da compreensão é a possibilidade de os alunos terem autonomia para controlarem o processo da leitura, isto é, eles têm a oportunidade de escolher qual a melhor estratégia a usar aquando da leitura do texto: se é elaborar um resumo ou ler o texto completo ou só mesmo ler as partes que lhes interessam para responder às perguntas. No entanto, não chega só a aprendizagem das estratégias na compreensão leitora, tem também de haver um apoio de toda a comunidade educativa para o incentivo à prática da leitura, como visitas a bibliotecas escolares e outras, ou troca de livros entre colegas. Feita uma descrição do programa de Português, verifica-se, agora, uma mudança no domínio da gramática, nas *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et alii*, 2012a, p. 6). A expressão “Conhecimento Explícito da Língua” é substituída por “Gramática”. Isto aconteceu devido à perda da “essência do valor semântico da designação. Com o uso do termo Gramática, pretende-se o reforço e a clarificação do estudo dos factos da língua e das normas que os regem.” (*Ibidem*).

Do mesmo modo, houve também uma alteração no que diz respeito à Representação Gráfica e Ortográfica, que foi colocada no domínio da leitura e escrita, “onde poderão ser trabalhados de uma forma mais eficaz, dada a sua relevância naquele contexto” (Buescu *et alii*, 2012a, p. 6). Neste documento, é reforçada a interligação existente entre ensino-aprendizagem da gramática e os restantes domínios do ensino da língua.

Uma das principais alterações identificadas no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et alii*, 2015) é a junção do Programa com as

Metas Curriculares num documento único. O Programa estabelece conteúdos para cada ano de escolaridade, enquanto as Metas Curriculares determinam os objetivos a atingir e os respetivos descritores de desempenho. De facto, neste documento verifica-se uma articulação entre os conteúdos do Programa com os objetivos e descritores de desempenho das Metas Curriculares. Quanto aos domínios da língua, são os mesmos das *Metas Curriculares do Português do Ensino Básico* (Buescu *et alii*, 2012a), sendo que no 1.º e no 2.º Ciclos são quatro domínios (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática) e no 3.º Ciclo são cinco (com a separação do domínio da Leitura do da Escrita).

Tendo em conta o domínio da leitura, este documento propõe, tal como as *Metas Curriculares do Português do Ensino Básico* (Buescu *et alii*, 2012a), a consulta do caderno de apoio *Aprendizagem da leitura e da escrita*.

Como já foi esclarecido para o 1.º Ciclo, a aprendizagem da leitura recai, essencialmente, sobre o desenvolvimento da fluência e da compreensão da leitura. No 2.º Ciclo, pretende-se que haja uma progressão em termos de categorias e géneros textuais, ou seja, que o grau de complexidade seja maior, verificando-se tal exemplo nos géneros textuais em que são propostas para o 5.º ano a fábula e a lenda, enquanto no 6.º ano é o conto e o poema (lírico e narrativo).

O domínio da gramática no 1.º Ciclo pertencente ao *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et alii*, 2015) está diretamente relacionado com o *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et alii*, 2009) e com as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et alii*, 2012a). Esta situação reflete-se no facto de em todos os documentos ser defendido o carácter de transversalidade do domínio da gramática, isto é, da capacidade de os alunos utilizarem os vários conhecimentos gramaticais nas várias situações dos domínios da língua. E, para além disso, é esperado, de forma progressiva, que os alunos desenvolvam “a consciência metalinguística que permitirá obter um conhecimento reflexivo da língua materna.” (Buescu *et alii*, 2015, p. 8). Deste modo, consideram-se fundamentais os aspetos de análise e de reflexão sobre a língua, de forma a desenvolver a consciência linguística e a tornar o conhecimento implícito em conhecimento explícito. No domínio da gramática relativo ao 2.º Ciclo, Buescu *et alii* (2015) referem-se a dois objetivos a ter em conta no momento da lecionação, sendo estes o uso correto dos termos gramaticais, que deverão ser adequados ao ciclo em questão, e o desenvolvimento do “conhecimento

reflexivo e explícito das regras gerais da língua” (*Idem*, p. 20), pelo que cabe aos alunos fazer uso desse conhecimento nas várias situações dos domínios da língua, mas agora “de forma contextualizada e crítica”. (*Ibidem*)

Após a análise destes três documentos, afigura-se necessário refletir acerca de como os domínios da leitura e da gramática foram explicitados nestes documentos. Quanto à leitura, foram vários os aspetos em que houve entendimento entre o *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et alii*, p. 2009), as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et alii*, 2012a) e o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et alii*, 2015), como a defesa do princípio da progressão, a importância do princípio alfabético, a consciência fonológica, o contacto pré-escolar com os livros e o papel que o professor desempenha no processo de ensino-aprendizagem da leitura. A principal alteração nas *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et alii*, 2012a) foi a valorização da fluência e das suas vertentes durante o processo da leitura. No que concerne ao domínio da gramática, verificou-se que, em todos os documentos, os autores tinham como base o conhecimento explícito da língua e o seu carácter transversal face aos outros domínios da língua. Outra das alterações foi a do termo em uso, que indicia uma maior valorização dos conteúdos gramaticais.

## **2.2. O conhecimento explícito da língua**

A maioria das crianças à entrada para o primeiro ano de escolaridade tem um conhecimento implícito acerca da sua língua materna, ou seja, mobilizam os seus conhecimentos gramaticais de forma “inconsciente e eficiente” (Costa *et alii*, 2011, p. 8). Estes conhecimentos gramaticais foram alcançados durante o processo de aquisição da linguagem. Tal como referem Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997, p. 44), “Ao longo do processo de aquisição, a criança vai descobrindo e vai-se apropriando, natural e espontaneamente, do sistema linguístico a que é exposta.” Assim, é possível afirmar que, se as crianças estiverem inseridas num meio social considerado estimulante à aprendizagem, vão ter um maior conhecimento gramatical implícito. Cabe ao professor tornar esse conhecimento implícito num conhecimento explícito através de uma análise e reflexão sobre a língua para os alunos terem consciência dos conhecimentos que possuem e a perceção de como vão ser essenciais para a sua vida. Costa *et alii* (2011, p. 9) defendem que “ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim

tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência.”

Por seu turno, Duarte (2008, p. 18) menciona que entre o estágio do conhecimento intuitivo e o conhecimento explícito existe a consciência linguística, que, segundo a autora, é entendido como “um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização.

Segundo Beacco (2010) citado por Xavier (2013, p. 140) existem quatro estágios de consciencialização linguística:

No primeiro estágio a consciencialização é implícita, o falante de uma língua X utiliza uma regra, mas não reflete sobre essa regra. No estágio dois, a consciência é implícita reflexiva, ou seja, o falante pode decidir se o discurso está ou não de acordo com a regra. Na consciência de nível três, explícita, o falante de uma língua consegue descrever a regra por palavras suas. Finalmente, há a considerar o estágio de proficiência máxima, o nível quatro de consciencialização da língua, explícita reflexiva, em que o falante consegue descrever as regras em termos metalinguísticos.

Durante o percurso escolar, pretende-se que o aluno consiga atingir o quarto estágio, que consiste em sistematizar e refletir os conhecimentos gramaticais adquiridos. Atingido este estágio de consciencialização linguística, os alunos conseguirão alcançar o pretendido conhecimento explícito da língua. Este conceito é definido por Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997, p. 31) como “a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua.”

Travaglia (2003) salienta o facto de existirem quatro tipos de gramática: gramática de uso; gramática reflexiva; gramática teórica e a gramática normativa. Neste caso, importa salientar o papel da gramática reflexiva, pois, segundo o autor, este tipo de gramática pretende “uma reflexão voltada para a explicitação das unidades linguísticas, assim como os efeitos que tais unidades podem produzir nos textos” (Martins & Pereira, 2008, p. 39). Deste modo, constata-se que este tipo de gramática pretende um ensino explícito e uma reflexão sobre os conhecimentos intuitivos que os alunos têm acerca das unidades linguísticas.

Contudo, nos dias de hoje, apesar de se considerar que a gramática deve ser trabalhada como uma competência, tal como a leitura e a escrita ou o oral, esta ainda é ensinada com base em saberes nomenclaturizados, sem tempo para exercitação de atividades, o que leva ao esquecimento das aprendizagens realizadas (Costa *et alli*, 2011). Esta desvalorização do conhecimento explícito da língua verifica-se num estudo feito por Duarte (2008), em que a maioria dos professores privilegiava as metodologias

mais tradicionais, através da exposição das regras, da aplicação e do treino. Cabe ao professor colocar o conhecimento explícito da língua como um conjunto de saberes que os alunos consigam utilizar nas diversas situações que lhe são apresentadas, fazendo com que eles estejam conscientes do uso da sua própria língua. Para além disso, o professor também deve criar momentos para que os alunos mobilizem os seus conhecimentos nas diferentes situações e percebam se os mesmos foram bem consolidados.

Dado o papel transversal que a consciência linguística ocupa no desenvolvimento de competências de uso da língua, Duarte (2008) enunciou três tipos de objetivos a ter em conta numa aula de língua relativa ao ensino da gramática: instrumentais; alitudinais e cognitivos gerais e específicos. Os objetivos instrumentais incluem o domínio do português padrão; o domínio de estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio; o aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua; o desenvolvimento de competências de estudo e em aprendizagem de línguas estrangeiras.

No domínio do português padrão, Duarte (2008) refere a importância que o conhecimento explícito tem no sucesso da aprendizagem das competências de escrita e de leitura, e principalmente no melhoramento das competências orais ao nível formal e institucional. Duarte (2008, p. 10) defende que os alunos devem ter oportunidade de conhecer, para além do português padrão, outras variedades linguísticas, pois “a exposição das crianças à variação característica de todas as línguas vivas é uma oportunidade educativa importante”. No que se refere ao domínio de estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio, Duarte (2008) chama a atenção das formas linguísticas que se desenvolvem tardiamente como “aspectos da língua que se encontram em mudança”, e as “estruturas e construções características de usos formais da língua” (Duarte, 2008, p. 12). No aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua, Duarte (2008) revela a importância que a escola assume na consciencialização do uso diversificado da língua tendo em conta as formas de tratamento, atos ilocutórios e do valor do acento, das pausas e da entoação num discurso oral. No que se refere às formas de tratamento, Duarte (2010, pp. 133-135) assume que

As formas de tratamento são, em português, um item de reconhecida dificuldade, não só no que concerne à sua tradução para outras línguas, mas também no que diz respeito ao ensino da língua. [...] O locutor tem de ter em conta, ao dirigir-se ao alocutário, as diferenças sociais, de idade, a proximidade ou a distância da relação, a formalidade ou informalidade da situação discursiva, isto é, o conjunto dos papéis sociocomunicativos de um dado acontecimento interaccional.

No desenvolvimento de competências de estudo, Duarte (2008) refere-se essencialmente à capacidade de os alunos utilizarem estratégias como sublinhar, tirar notas, a identificar as ideias principais de um texto, entre outros aspetos. Por outro lado, também menciona que a consciência linguística leva à fluência da leitura e ao aperfeiçoamento da escrita, que, por sua vez, é uma condição necessária para o sucesso de outras disciplinas.

A aprendizagem de línguas estrangeiras torna-se mais fácil quando há um treino e uma reflexão na própria língua materna. Sabendo as regras gramaticais da língua materna, o aluno é capaz de compreender melhor as regras das línguas estrangeiras. Tal como referem Hudson & Halmsley (2005, s/p),

The official attitude is that teachers should help children to understand their existing linguistic resources (including grammar in the broadest possible sense), so that the children can expand these resources more effectively and become better writers, readers, speakers and listeners not only in first language English but also in any foreign language they learn.

No que diz respeito aos objetivos atitudinais-axiológicos, Duarte (2008) defende que os alunos devem ter uma atitude positiva face às variações linguísticas das comunidades em que estão inseridos e à sua língua padrão. Dessa maneira, desenvolve-se a autoconfiança linguística dos alunos face à sua variedade linguística de origem e ao progressivo domínio da norma padrão. Esta valorização das variedades linguísticas contribui para que os alunos tenham respeito pelas diversas culturas e aprendam quais os objetivos de comunicação que pretendem transmitir.

Os objetivos cognitivos gerais e específicos de Duarte (2008) referem que o desenvolvimento cognitivo do aluno deve ser orientado para uma reflexão sobre a língua. Para isso, o professor tem de aplicar o método do laboratório gramatical, em que “o aluno é convidado a adoptar métodos de trabalho característicos da investigação científica: observação de dados, detecção de regularidades, formulação de generalizações claras, teste dessas generalizações com novos dados.” (Duarte, 2008, p. 16). Desta forma, os alunos mobilizam estes conhecimentos para outras áreas disciplinares, pois a observação, a generalização e a resolução de problemas são algumas das ferramentas essenciais para o seu sucesso educativo. Enfim, ter consciência da sua própria língua, transformando o conhecimento implícito num conhecimento explícito e reflexivo é uma das pedras basilares no percurso escolar dos alunos.

### **2.3. O ensino pela descoberta: o laboratório gramatical**

Segundo Silva (2016, p. 10), “uma vez que são múltiplas as questões que se colocam, atualmente, ao ensino formal da gramática na escola (em particular porque cumpre objetivos cognitivos e instrumentais), há que selecionar metodologias adequadas aos alunos”. Uma delas é o princípio do ensino pela descoberta que caracteriza o laboratório gramatical, uma vez que os alunos, através do seu conhecimento intuitivo e da sua consciência linguística, podem adotar métodos de trabalho característicos da investigação científica. Duarte (2008, p. 18) considera que

Quer umas quer outras (actividades que exigem ou não o recurso à metalinguagem gramatical) 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.

Esta metodologia de ensino de gramática também é defendida por Xavier (2013, p. 470), quando afirma que as aulas da língua materna devem permitir aos alunos uma abordagem reflexiva e consciente da língua, de forma que desenvolvam o espírito crítico e científico; aprendam as principais regras do funcionamento da língua e possibilitem um ensino de tipo experimental.

Lomas (2006) citado por Silva (2008, p. 127) define aprendizagem por descoberta como uma “aprendizagem em que os estudantes constroem o seu conhecimento de maneira autónoma e sem a intervenção do professor. Esta maneira de aprender exige uma atitude de busca activa através de métodos indutivos ou hipotético-dedutivos.”

Silva (2008, p. 127) sublinha ainda que no “caso da gramática, os alunos chegam à escola com um saber gramatical intuitivo ou implícito, é [...] adequado que se aposte num percurso de (re)descoberta e de explicitação de conhecimentos gramaticais”. Nesta metodologia, os alunos têm de observar dados, averiguar as regularidades existentes, formular generalizações, realizar exercícios de treino e, por fim, proceder à avaliação dos conhecimentos obtidos. O papel do professor é o de moderador/orientador de conhecimentos, isto é, fornece as ferramentas para que os alunos consigam alcançar os objetivos pretendidos. Silvano (2014) salienta o papel do professor na adequação das suas atividades de acordo com os documentos orientadores ao contexto em que está inserido, tornando-se assim falantes competentes da sua língua.

Ainda no contexto do papel do professor, Costa *et alii* (2011, p. 25) remetem para a definição dada por Hudson (1992) no que diz respeito à ligação existente entre o conhecimento implícito e o papel do professor: “data needed for a grammar lesson are already in the children’s heads, so the teacher’s role is mainly to guide them in exploring the patterns in the data and in gradually expanding their linguistic horizons.” O professor deve, pois, analisar o nível de conhecimento implícito que os seus alunos têm acerca da língua materna, de modo a conseguir orientá-los para um conhecimento reflexivo e sistemático.

Portanto, o conhecimento gramatical deve ser orientado pelo professor como uma atividade de descoberta (Duarte, 2008). Desta forma, assim como vem sendo defendido por Duarte (1992; 2008) este tipo de atividade deve ter em conta quatro fases, referidas na tabela seguinte.

Tabela 1 - Descrição das fases do laboratório gramatical (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 280)

<b>Fases</b>	<b>Descrição de dados</b>
1.ª Fase	Apresentação de dados
2.ª Fase	Problematização, análise e compreensão de dados
3.ª Fase	Realização de exercícios de treino
4.ª Fase	Avaliação da aprendizagem realizada

Para uma melhor compreensão da tabela, é necessário fazer uma breve análise de cada fase. Assim, a primeira fase consiste, tal como o próprio nome indica, na apresentação de dados aos alunos. Com efeito, o professor tem um papel preponderante, visto ser ele o orientador dos dados apresentados aos alunos, de forma que verifiquem as regularidades existentes. (Costa *et alii*, 2011, p. 25)

Seguidamente, na problematização, análise e compreensão de dados, os alunos desempenham um papel ativo, uma vez que, a partir da observação, “tiram pequenas conclusões, formulam hipóteses” e verificam “a validade das suas hipóteses” (*Idem*, p. 26).

Na terceira fase, é dado realce à realização de exercícios de treino para que haja uma maior consolidação dos conteúdos gramaticais. Por último, a avaliação da aprendizagem realizada pretende aferir se os conhecimentos foram consolidados e se os objetivos propostos foram cumpridos.

Silvano & Rodrigues (2010; 2014) definiram para as quatro fases várias tarefas que tanto professor como os alunos devem concretizar aquando da prática do laboratório gramatical, como se pode verificar na tabela a seguir apresentada.

Tabela 2 - Fases e tarefas do laboratório gramatical (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 280)

<b>Laboratório Gramatical</b>		
<b>Fases</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Descrição das tarefas</b>
Apresentação do <i>corpus</i>	1. <sup>a</sup> tarefa	Constituição do <i>corpus</i> pelo professor ou alunos.
	2. <sup>a</sup> tarefa	Organização dos dados linguísticos do <i>corpus</i> em dois blocos (o primeiro para observação e descrição e o segundo para validação de generalizações feitas pelos alunos).
Problematização, análise e compreensão dos dados	3. <sup>a</sup> tarefa	Formulação de uma questão ou apresentação de um problema relativo aos dados linguísticos.
	4. <sup>a</sup> tarefa	Observação dos dados linguísticos pelos alunos.
	5. <sup>a</sup> tarefa	Descrição dos dados linguísticos, considerando as suas semelhanças e diferenças. Recurso a instrumentos de análise como gramáticas, dicionários, prontuários, glossários. Uso da terminologia apropriada, sempre que pertinente.
	6. <sup>a</sup> tarefa	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.
	7. <sup>a</sup> tarefa	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.
	8. <sup>a</sup> tarefa	Reformulação ou manutenção da generalização
Realização de exercícios de treino	9. <sup>a</sup> tarefa	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquirido
Avaliação da aprendizagem realizada	10. <sup>a</sup> tarefa	Avaliação da aprendizagem realizada

De acordo com as fases definidas por Duarte (1992), é necessário agora refletir acerca das tarefas que estão associadas a cada uma das novas fases acima descritas. Na primeira fase, o professor desempenha um papel essencial, dado que reúne os dados linguísticos considerados mais significativos para a compreensão do tema gramatical em questão e organiza-os em dois blocos: um para observação e outro para validação das generalizações feitas pelos alunos.

Na fase seguinte, é inicialmente proposta a formulação de uma questão ou de um problema a partir das produções dos alunos. De seguida, é indispensável que os alunos observem os dados linguísticos, de forma a verificar as regularidades existentes nos conteúdos gramaticais. Na quinta tarefa, o professor descreve os dados linguísticos considerando as suas semelhanças ou diferenças. Sempre que possível, o professor deverá usar a terminologia adequada à questão/problema em estudo. Seguidamente, sugere-se que os alunos formulem hipóteses e que as testem com novos dados de forma a proceder a uma validação da generalização.

No que se refere à terceira fase, Duarte (1992) considera fundamental a existência de momentos de treino propostos pelo professor, como forma de consolidar os conhecimentos adquiridos. A mesma autora defende que os exercícios propostos devem variar em grau de dificuldade, uma vez que “o diferente grau de complexidade dos exercícios propostos permite que os mesmos sejam aplicados em diferentes fases de escolaridade, consoante o nível etário e/ou nível médio da turma quanto conhecimento explícito da língua,” (*Idem*, p. 172)

Na última fase, pretende-se que haja uma avaliação da aprendizagem realizada. Assim, o professor tem a possibilidade de perceber se os conteúdos gramaticais foram ou não bem consolidados.

Deste modo, pretende-se, segundo Duarte (1992, p. 177), que os alunos, através do laboratório gramatical, desenvolvam uma atitude positiva face ao domínio da gramática, refletindo acerca da importância que assume no quotidiano deles e que, conseqüentemente, melhorem os seus resultados académicos.

## **2.4. A importância da interpretação de textos no processo de ensino-aprendizagem**

De acordo com Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997, p. 27), a leitura é um “processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo.” Esta reconstrução do significado depende do conhecimento prévio que o aluno tem acerca do tema do texto e do tipo de texto apresentado, sendo que a “extração do significado” e a apropriação dessa mesma informação são alguns dos objetivos do ensino da leitura.

A prática da leitura está intimamente relacionada com a escola, visto que é esta que fornece aos alunos as ferramentas necessárias para iniciar o ato de leitura. Assim como afirma Dionísio (2000, p. 40), “a leitura e a ‘escola’ [...] mantêm entre si elos muito fortes, visíveis, nomeadamente, no facto de ser por ação da escola que, genericamente, os indivíduos se habilitam àquela capacidade.” Contrariamente ao que acontece com o código oral, que é aprendido de forma espontânea e natural, o domínio da leitura pressupõe a aprendizagem por vias formais e diretas. Esta autora refere uma expressão que traduz exatamente a aquisição desta habilidade: “o leitor não nasce, faz-se” (*Idem*, p. 41), ou seja, o domínio da leitura não nasce conosco, desenvolve-se através da intervenção dos professores e da escola.

Segundo Cagliari (1995, p. 150) e relativamente ao processo como se desenvolve a leitura, “o leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu.” Nesta linha de pensamento, Costa (1992) alerta também para a distinção que deve existir entre a compreensão e a interpretação de textos, visto que ainda existem pessoas que não têm conhecimento desta problemática. Esta autora recorre ao modelo de compreensão de textos defendido por Van Dijk & Kintsch (1983) para fazer a distinção destes conceitos. Estes autores propõem três níveis de processamento de informação: a representação literal, o texto base e o modelo de situação. Assim, Costa (1992, p. 76) afirma que

A representação literal constrói-se na base da informação colhida localmente a um nível micro e é armazenada temporariamente dando lugar ao texto base, composto por uma representação derivada de operações de síntese; o modelo situacional decorre de operações de macro-processamento e integra informação tratada a um nível mais amplo, contando com a interação de informação extra-textual.

Desta forma, é possível afirmar que o texto- base pertence à compreensão dos significados do texto e o modelo situacional à interpretação. Ainda de acordo com o conceito de interpretação, Costa (1992, p. 76) refere que quando “o leitor se apropria da informação básica do texto que ficará apto a elaborar a sua própria representação individual que se distinguirá de qualquer outra porque enformada pelo seu próprio conhecimento do mundo - a construção de um modelo interpretativo, um modelo situacional.”

Esta noção também é definida por Sousa (1993, p. 19), que entende que “o texto só existe, só diz, quando o leitor lhe atribui significado; ao fazê-lo, aquele atribui o `seu`

significado, diz-se portanto no texto que lê”. Na obra *A interpretação de texto nas aulas de Português*, Sousa (1993, p. 17) estabelece uma relação entre a interpretação de textos e a comunicação oral. Esta relação nasce da interação verbal existente entre o professor e os alunos através do método pergunta-resposta. Com este método, o professor pretende mediar os conhecimentos de forma a conseguir esclarecer algumas concepções sobre a leitura.

Sousa (1993, p. 23) coloca a questão de que a leitura é vista, na maioria das vezes, como uma imposição de sentidos em que ao professor “cabe tomar, ceder e distribuir a palavra na aula; solicitar e avaliar as contribuições dos alunos, controlar os tópicos e as actividades”. O aluno, por seu lado, tem o papel de alocutário ou de ouvinte em que é essencial adequar a intervenção à pessoa a que se está a dirigir e ao assunto que está a ser tratado.

O que acontece também, em contexto de sala de aula, é o silêncio característico de quando o professor faz uma pergunta e o aluno não responde. No entanto, este silêncio não representa necessariamente que o aluno não saiba a resposta, mas que pode estar apenas a formular/refletir a resposta na sua mente, para estar completa no momento da intervenção. Infelizmente, o que acontece, neste contexto, é que o professor tende a ocupar este silêncio com a direção da pergunta para outro aluno ou ele mesmo responde à questão colocada.

Neste âmbito, a autora (Sousa, 1993) defende que as aulas de Português, principalmente as referentes ao subcontexto da interpretação de textos, devem proporcionar uma participação ativa por parte dos alunos, defendendo assim um modelo pedagógico-comunicativo e papéis interativos. Como forma de favorecer esta dinâmica, Sousa (1993) considera que, como a interpretação de textos não tem um conteúdo definido, o professor deve ter em conta os conhecimentos escolares dos alunos, mas também os conhecimentos do mundo, as experiências de vida de cada aluno, entre outros aspetos.

De modo a desenvolver estas competências do leitor, é necessário ponderar os fatores dos processos de leitura sustentados também por Sousa (1998, p. 104), uma vez que as qualidades das interpretações dependem dos conhecimentos que os alunos possuem acerca de um texto. Assim sendo, afirma Carvalho (2003, p. 1), “leitores diferentes não usufruem da mesma maneira do mesmo texto, pois aquele que possui determinados conhecimentos não lê da mesma forma que outro que adquiriu, ao longo

das suas experiências, conhecimentos dissemelhantes.” Daí que, através dos conhecimentos que os alunos possuem serão transmitidos diferentes sentidos ao texto.

De acordo novamente com Sousa (1993, p. 65), os objetivos que devem ser desenvolvidos nas aulas de interpretação de textos são: “desenvolvimento de capacidade estratégica, especificamente, das capacidades de, perante o texto, formular hipóteses, inferir, corrigir perante informação de sentido contrário ou confirmar, caso se tenham elaborado as hipóteses correctas.”

Desta maneira, Sousa (1993) evoca vários autores para definir as diversas atividades de leitura que se deverão mobilizar em contexto de sala de aula. Primeiramente, será a **identificação**, em que as respostas estão literalmente no texto. Sousa (1993, p. 71) refere o que, no ato de identificar, “os alunos podem responder com palavras do texto que podem, inclusivamente, não compreender”.

A **reorganização** consiste numa interseção entre o literal e o inferencial. Esta atividade de leitura corresponde à seleção de informação de uma determinada extensão de texto. A **inferência** é definida por Carvalho (2003, p. 2) como “uma actividade mental que conjuga as informações explícitas com os conhecimentos e contextos relevantes no momento de leitura.” Esta categoria permite aos alunos preencher os “espaços em branco”, ler nas entrelinhas, tirar conclusões e propor hipóteses sobre o sentido de um determinado texto (Sousa, 1998, p. 109).

No que diz respeito à **avaliação** e à **apreciação** pressupõem que os alunos comparem as ideias e as informações do texto com os seus conhecimentos, de forma a desenvolver um juízo de valor, enquanto que, na apreciação, se trata de associar as respostas de natureza emocional com os “valores pessoais e culturais” dos alunos. (Sousa, 1993, p. 72)

A **mobilização** diz respeito à capacidade de exploração de que o aluno tem, antes de ler um texto. Na mesma linha pensamento, Sousa (1993) refere-se à antecipação, pois, antes de ler o texto, os alunos devem ter a capacidade de, por exemplo, perceber qual o género textual em que aquele texto se insere.

Em seguida, Sousa (1993) menciona a **justificação**, em que os alunos, na sua resposta, têm de explicar o seu raciocínio. A atividade de leitura da **classificação** tem como função a mobilização dos conhecimentos anteriormente aferidos, para uma melhor compreensão do texto. Por último, Sousa (1993) expõe a atividade da

**decodificação** em que o principal objetivo é a explicação dos sentidos de determinadas palavras e expressões.

Estas atividades de leitura estão implícitas no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et alii*, 2015), em que, para o 3.º e 4.º anos, no que se refere ao domínio da leitura e escrita, as autoras pretendem que os alunos sugiram diferentes sentidos para o texto, antecipem os conteúdos, identifiquem as ideias principais do texto e que tenham uma opinião crítica relativamente aos textos lidos. No domínio da educação literária, Buescu *et alii* (2015) fazem referência ao conteúdo das inferências. No que concerne ao 2.º Ciclo, as mesmas autoras afirmam que, no domínio da leitura e da escrita, haja uma reorganização e antecipação de conteúdos; inferências textuais e formulação de “opinião crítica textual e intertextual”. (*Idem*, p. 21)

No entanto, ainda é possível verificar, nos dias de hoje, a desvalorização destes conteúdos nas aulas de leitura. Os professores, na maioria das vezes, optam por questões de compreensão literal, uma vez que são essas as privilegiadas pelos manuais. De acordo com Carvalho (2003, p. 5), “as práticas propostas no manual, em grande parte, solicitam ao aluno actividades que se baseiam na identificação e repetição, que procuram parafrasear o texto ou conduzir subtilmente o leitor para uma interpretação pré-determinada”. Esta prevalência do modelo literal leva ao descontentamento face ao domínio da leitura, uma vez que “os movimentos requeridos se afiguram aos alunos como demasiado previsíveis, pouco exigentes e muito pouco incitadores da sua actividade cognitiva e participação activa” (*Ibidem*). Vieira Mendes (1992), citada por Sardinha & Machado (2013, p. 24), salienta que para análise do texto literário deveria haver uma

fuga à análise e comentário do texto baseados em perguntas previstas pelos autores dos manuais. O aluno-leitor deverá, pelo contrário [...] passar pela experiência de responder diretamente ao texto, sendo que esta o deve desafiar a ser um fazedor de perguntas (manifestando dúvidas e objeções), e a formular alternativas que o levem a executar o texto, lendo, recitando, recortando e reescrevendo.

Cabe então ao professor ser um mediador de leituras, tendo um “papel ativo nesse processo, perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar, escutando as suas leituras dos seus alunos para com elas e com eles reaprender o seu eterno processo de leitura” (Geraldí, 1999, p. 126). Desta maneira, o professor de Português deve estar em constante formação “em estudos literários, conhecer os textos ao pormenor, ler constantemente livros novos, manter-se informado através das revistas e jornais literários, frequentar livrarias e bibliotecas” (Sardinha & Machado, 2013, p. 25). O

professor tem também de criar ambientes e estratégias adequadas ao contexto em que está inserido, de forma que os alunos se sintam motivados a fazer comentários relativamente ao texto. Por fim, ao professor é sugerido a promoção do aperfeiçoamento e do gosto da leitura na sala de aula, na medida em que, tal como referem Amado & Sardinha (2013, pp. 40-41), “mais do que não gostar de ler, os alunos não sabem ler, ou seja, não são capazes de interpretar corretamente um texto”. A maioria dos alunos não gosta de ler porque não o sabem fazer corretamente, o que faz com não tenham prazer no que estão a fazer afastando-se, assim, do processo de leitura.

## **2.5. A interpretação de textos associada ao ensino da gramática**

No que diz respeito à leitura na sala de aula, Sousa (1993, p. 14) refere que os programas que regulam a prática docente na disciplina de Português organizam-se em dois processos: a análise e a produção. Quanto ao primeiro, está relacionado com os textos, ou seja, com a interpretação, os trabalhos sobre as estruturas da língua e o ensino da gramática. No segundo processo, “a produção, os seus níveis constituintes dizem respeito às duas formas de realização linguística: a escrita [...] e a produção oral.” Como se pode constatar, o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada alicerçou-se no primeiro processo, relativamente ao plano de análise, dando voz à interpretação de textos e ao ensino da gramática. De acordo com Sousa (1993), a interpretação de textos e a gramática deveriam ocupar “mais tempo de aula” e ser “mais valorizadas nos testes”.

Da mesma forma, Costa (2007, pp. 161-163) defende que existe uma estreita ligação entre o ensino da gramática e a interpretação de textos. De facto,

A gramática tem sido, por vezes, tratada como um compartimento estanque, sem relação com o trabalho de leitura, escrita, compreensão e expressão oral. [...] Se as estratégias de ensino forem alteradas de forma a articular o ensino da gramática com o desenvolvimento das outras competências, parece-me que se poderão obter resultados bastante benéficos para o ensino da gramática em todas as suas vertentes. [...] o conhecimento explícito de padrões sintáticos complexos é facilitador de uma leitura bem sucedida quer em termos de velocidade, quer em termos de capacidade de interpretação.

Para além disso, Costa (2007, pp. 163-164) realça a importância que o ensino da gramática tem na interpretação de textos, na medida em que este domínio possibilita ferramentas/estratégias para esse processo ser mais facilitado. Esta autora dá como exemplos a “explicitação dos diferentes géneros textuais e das suas características prototípicas”; “o reconhecimento de estratégias utilizadas em diferentes tipos de textos”,

como forma de desenvolver o espírito crítico dos alunos e distinguir fontes de “informação credíveis de textos meramente opinativos”; “a identificação de padrões textuais prototípicos”, possibilitando adequação das estratégias à leitura de um determinado texto e, por último, a melhoria do domínio da semântica, em que “o leitor competente deve ser capaz de interpretar, de forma distinta, o que é assertivo, o que é sugerido e a informação da qual o autor se distancia”. Deste modo, é necessário dominar o valor modal, uma vez que “permite, neste sentido, dotar os alunos de ferramentas que permitem uma leitura mais eficiente e crítica [...] dos diferentes textos com que interagem” (*Idem*, p. 164).

Segundo Porfírio (2013), existem três tipos de conhecimento para se interpretar um texto: o conhecimento linguístico; o conhecimento textual e os conhecimentos do mundo. Kleiman (2002), citado por Porfírio (2013, p. 47), salienta que “conhecimento linguístico como sendo o processo no qual o leitor identifica as palavras, ou unidades linguísticas, e as agrupa em frases (ou unidades maiores) para, em seguida, ativar significados com base em seu conhecimento sintático, lexical e semântico.” Para que haja interpretação, os alunos têm de tomar atenção às marcas linguísticas, uma vez que é através delas que “seleciona, compara, faz inferências e vai aos poucos tecendo relações de sentido. Isto quer dizer que o leitor parte do conhecimento linguístico como ponto inicial para estabelecer interação com o texto” (*Idem*, p. 47).

Para Porfírio (2013, p. 0), a identificação das ideias principais de um texto através dos “itens lexicais e nas relações lexicais, semânticas e pragmáticas estabelecidas entre eles” constituem um dos meios para iniciar à análise interpretativa de um texto. Porfírio (2013, p. 0) assume que esta “identificação leva o leitor a ativar a sua competência comunicativa e a estabelecer uma interação mais próxima com o texto, destacando outros (re)construindo estratégias de leitura que o levam a produzir sentido textual.”

Duarte (2011, p. 9) também considera que a consciência lexical é essencial para o domínio da leitura, visto que “as crianças com um capital lexical reduzido não conseguem atribuir significado ao que lêem, pelo que a leitura é para elas um processo penoso e não compensador.”

De acordo com o conhecimento linguístico, Vilela (1993) citado por Silva (2008, p. 118) realça o facto de que, para interpretar textos, é necessário ter um domínio dos conteúdos gramaticais. De facto,

Não é possível compor ou interpretar textos escritos sem noções de pontuação, das regularidades ou irregularidades flexionais e derivacionais, das grandes linhas da sintaxe e das coerências textuais decorrentes da gramática. [...] O uso da língua pressupõem um sistema de regra- a gramática implícita- e a gramática deverá autonomizar simultaneamente o conhecimento e o reconhecimento das regras.

A importância do conhecimento linguístico também é reconhecida por Boing & Garcia (2014, p. 3), quando salientam que é essencial que “o aluno perceba como cada elemento age sintática e semanticamente, para que reconheça cada palavrinha como componente de um todo e que a escolha de um ou outro termo implicará naquilo que se quer dizer.” Os alunos, na maioria das vezes, não têm conhecimento acerca de elementos coesivos ou de outros elementos gramaticais considerados essenciais para a correta identificação do sentido textual pretendido pelo autor.

Esta mesma teoria é adotada por Duarte (2008) pois, para conseguir atingir um nível elevado de desempenho nas competências de leitura, é essencial saber analisar as pistas estruturais de um texto e, para isso, dominar as regularidades existentes na gramática de uma língua.

Em suma, é possível afirmar que no ensino do Português deveria haver uma renovação de metodologias por parte dos professores, dado que ainda existem docentes a adotar métodos tradicionais no domínio da leitura e da gramática.

No primeiro tópico deste capítulo, destacou-se a importância que assumem os domínios da leitura e da gramática nos textos reguladores do ensino, principalmente no que se refere ao domínio da gramática e ao conceito do conhecimento explícito da língua a ele associado. De seguida, salientou-se a relevância do conhecimento explícito da língua nas aulas de língua materna e as vantagens que esta competência traz na vida escolar dos alunos. No tópico seguinte, destacou-se o uso do laboratório gramatical atendendo às suas fases, como forma de motivar os alunos para o domínio da gramática, que ainda é visto como algo desinteressante e sem utilidade por parte dos alunos. Assim, cabe ao professor renovar as suas metodologias de ensino, tendo como objetivo alcançar um maior sucesso por parte dos alunos no domínio da gramática.

Posteriormente, realçou-se o papel que desempenha a interpretação de textos nas aulas de Português, verificou-se que ainda hoje é notória uma desvalorização desta temática por parte dos professores nas suas aulas, traduzindo-se, assim, numa falta de interesse e espírito crítico dos alunos. No último tópico, apresentou-se a relação existente entre a interpretação de textos e o ensino da gramática. Deste modo,

reconheceu-se que o ensino da gramática é essencial para que haja uma correta interpretação de textos.

De acordo com as temáticas acima referidas, foi construído o Projeto de Intervenção, com objetivo de promover, de forma diferenciada, a interpretação de textos e o ensino da gramática no 1.º e no 2.º Ciclos. Para isso, utilizou-se a metodologia do laboratório gramatical, tendo em conta os conteúdos gramaticais da classe dos nomes e das funções sintáticas. Entretanto, no capítulo seguinte, realiza-se a análise e o tratamento de dados das atividades realizadas ao longo do estágio, das atividades gramaticais de cada ciclo e dos pré-testes e pós-testes.

### **3. O PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA**

Neste capítulo, apresenta-se a área de intervenção (o Português) e os objetivos traçados no âmbito do estudo; os instrumentos de recolha de informação e as estratégias de intervenção. Na sequência disso, refere-se o plano de intervenção pedagógica, tendo em conta a metodologia de intervenção (a investigação-ação) e, por último, as fases da implementação do plano.

#### **3.1. Área e objetivos do projeto**

O projeto *A interpretação de textos articulada com o ensino da gramática: o uso do laboratório gramatical* pretende trabalhar, especificamente, a área curricular do Português, tendo como principal foco o ensino da gramática. O uso da metodologia do laboratório gramatical traduz o trabalho que foi desenvolvido com os alunos, quer do 1.º, quer do 2.º Ciclos do Ensino Básico, uma vez que esta metodologia constitui “um espaço na aula de Português em que os alunos têm, não só oportunidade de desenvolver o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua, mas também de desenvolver as suas capacidades investigativas” (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 279).

Este estudo centrou-se nas temáticas da interpretação de textos e do ensino da gramática, pois foram estas as principais problemáticas detetadas, em contexto observado, no 1.º e 2.º Ciclos. Estas dificuldades são, atualmente, uma das principais lacunas dos alunos no 1.º Ciclo no ensino do Português, evidenciadas em relatórios nacionais. Deste modo, no âmbito do contexto de investigação e de intervenção, observou-se que o ensino da gramática era lecionado de uma forma tradicional, como afirma (Silva, 2016, p. 8): “o ensino da gramática centrava-se na exposição de regras e exemplos, feita pelo professor, seguida de exercícios de treino pelos alunos”.

Para além disso, é de referir que, através das observações realizadas, foi possível verificar, em alguns conteúdos programáticos, que os alunos tiveram dificuldades em identificar as regularidades, o que evidenciou a importância da implementação deste tipo de projeto, nos referidos contextos.

Face a estas preocupações, este projeto teve como questão de investigação:

– *Como pode o laboratório gramatical promover o aperfeiçoamento das capacidades da aprendizagem gramatical e da interpretação textual?*

Entretanto, o presente projeto teve como objetivos fundamentais os seguintes:

- Promover, de modo diferenciado, o ensino da gramática e a interpretação de textos numa turma do 1.º Ciclo e noutra do 2.º Ciclo do Ensino Básico;
- Desenvolver capacidades de interpretação, de reflexão, de espírito crítico e de descoberta das regularidades linguísticas, a partir da leitura de textos diversos;
- Contribuir para o pensamento científico dos alunos, ensinando-os a pensar/refletir, a levantar hipóteses, a testar e comprovar ideias;
- Desenvolver a formação docente e as competências na área do ensino do Português.

### **3.2. Instrumentos de recolha de informação**

Com a intenção de ir ao encontro dos objetivos e para dar resposta às questões de investigação, o projeto baseou-se em alguns instrumentos de recolha de informação para a avaliação do PIPS. Segundo Tuckman (2000, p. 516), as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar são normalmente de três tipos: (1) Entrevistas, (2) Documentos vários e (3) Observação.

Relativamente ao primeiro tipo, Patton (1990) citado por Tuckman (2000, p. 517) refere que há três padrões de entrevistas, que variam entre as que são totalmente informais ou de conversação e as que são altamente estruturadas e fechadas. Ao longo das intervenções, foram realizadas entrevistas informais, quer à professora cooperante, quer aos alunos. Num primeiro momento, foram realizadas algumas perguntas à professora cooperante para a caracterização da turma bem como aos alunos, sobre as atividades desenvolvidas ao longo das intervenções, para saber o *feedback* deles e, de igual forma, para perceber se os objetivos de determinadas planificações foram ou não cumpridos.

Quanto ao segundo tipo, relativo aos documentos, é possível afirmar que se recorreu a vários géneros de documentos: o Projeto Educativo do Agrupamento; o PEI- Programa Educativo Individual e o dossiê de cada aluno, disponibilizados pela professora cooperante. Em cada intervenção, foram realizados vários registos escritos, de forma a apontar todos os aspetos que fossem pertinentes para o estudo do projeto. Para além disso, ao longo das intervenções, foi pedido à professora cooperante para fazer gravações da aula, através de uma câmara fotográfica colocada no final da sala.

No que se refere ainda aos documentos, usou-se como fonte documental um pré-teste e um pós-teste, com a finalidade de avaliar os conhecimentos dos alunos durante as intervenções relacionadas com o PIPS.

Por último, realizou-se a observação direta e participante, feita ao longo das intervenções, o que proporcionou os registos escritos.

### **3.3. Estratégias de intervenção**

Uma das principais estratégias que foi adotada no contexto deste projeto foi a do laboratório gramatical. Este foi um momento, na aula de Português, em que o professor promoveu a autonomia dos alunos e a capacidade de investigação, sob sua orientação (Silvano & Rodrigues, 2010). Esta metodologia era (originariamente) dividida em quatro fases, em que se pretendia que o aluno fizesse uma observação de dados; formulasse generalizações; realizasse testes, a essas mesmas generalizações e, finalmente, procedesse a uma avaliação da aprendizagem feita. Ao longo da observação das aulas, foi possível constatar que os manuais da disciplina de Português propunham exercícios, tendo por base a metodologia do laboratório gramatical, associados a conceitos gramaticais. No entanto, tais exercícios não respeitavam todas as fases, pois tinham um exercício e, logo de seguida, apresentavam a explicitação dos conceitos.

Desta maneira, pretendeu-se implementar um (outro) tipo de laboratório gramatical nas atividades planificadas, recorrendo a todas as fases, para que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento e desenvolvessem as suas competências comunicativas, que serão as portas do sucesso escolar, mesmo em outras áreas curriculares, já que, como afirma Silva (2008, p. 98), o “ensino aprendizagem da gramática permite a tomada de consciência e a sistematização do conhecimento da língua, com base em atividades de descoberta e resolução de problemas que são utilizados em outras áreas curriculares.”

Para além disso, é de referir que este projeto se desenvolveu em diferentes fases, sendo a primeira a observação do contexto em que estamos inseridos; dos interesses de cada aluno; dos conhecimentos já adquiridos e, também, das suas principais dificuldades. A partir da formulação desse problema, foram realizadas planificações das várias intervenções e reflexões de pós-observação acerca das mesmas. O objetivo seria melhorar as competências investigativas, bem como os saberes dos alunos. Em termos de avaliação do contexto, realizou-se um pré-teste para diagnosticar as competências

dos alunos e, no final das intervenções, um pós-teste, como forma de averiguar se os conhecimentos foram adquiridos. Além destas estratégias, no final de cada intervenção, foi feito um diálogo entre a professora estagiária e os alunos, de forma a perceber se os mesmos conseguiram atingir globalmente os objetivos previamente estabelecidos na planificação correspondente.

### **3.3.1. A metodologia de intervenção: estratégias de investigação-ação**

A metodologia investigativa que está subjacente a este projeto é a investigação-ação. Esta metodologia tem como principais objetivos a melhoria dos contextos educativos onde estão inseridos os docentes, bem como o aperfeiçoamento das suas competências pessoais, profissionais e investigativas (Formosinho & Formosinho, 2008, p. 9).

Para isso, o professor-investigador deve adotar uma postura crítica face à sua prática, ou seja, este tem de estar constantemente a questionar a sua prática, com vista à introdução de novas metodologias de ensino e à qualidade de aprendizagem dos alunos. Através destas questões sistemáticas, os professores vão estar mais aptos a lidar com as diversas as dificuldades que lhes surgirem ao longo do seu percurso profissional. Relativamente aos alunos, estes também devem assumir um papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem, tendo os próprios de assumir uma atitude crítica e autónoma pois, dessa forma, poderão colmatar algumas dúvidas existentes (Marques *et alii*, 2001, p. 620).

A partilha de resultados também é bastante importante para o bom funcionamento do contexto educativo e, segundo Barros (2012, p. 52), o trabalho colaborativo entre os diferentes membros da comunidade educativa acarreta efeitos positivos à prática profissional e “tem ocupado um lugar de destaque no campo educativo, sendo a crença na cultura de colaboração percebida como essencial para o desenvolvimento das escolas e dos professores”. A mesma teoria é sustentada por Silva (2011, p. 119), uma vez que a “investigação-ação é um procedimento para a formação, graças à acção colaborativa que implica e ao trabalho de grupo, através do qual o professor se orienta, corrige e avalia o seu trabalho, de modo a (re)orientar e melhorar a sua prática”.

Por último, é de salientar que esta metodologia “desenvolve-se em ciclos de planificação, ação, observação e reflexão” (Matos, 2012, p. 11). No entanto, a

investigação-ação não se cinge apenas a um ciclo, mas repete-se ao longo do tempo, visto que o professor-investigador deve analisar todas as interações ocorridas durante o processo e, se necessário, proceder a reajustes na investigação em estudo (Coutinho *et alii*, 2009, p. 366).

### **3.3.2. Fases de implementação da intervenção**

O caráter cíclico subjacente à metodologia de investigação-ação foi tido em consideração nas fases de implementação da intervenção. Assim, as intervenções pedagógicas presentes no PIPS desenvolveram-se em quatro fases: observação, planificação, ação/intervenção e reflexão.

#### **3.3.2.1. Observação**

Tendo como ponto de partida a observação, Máximo-Esteves (2008, p. 87) define-a como “uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando”. Com efeito, neste PIPS praticou-se a observação direta e participante.

Para este tipo de observação, foram utilizadas entrevistas informais, análises documentais dos alunos, registos escritos e gravações audiovisuais. A partir destes instrumentos, foram retiradas as informações para a construção do projeto, de forma a torná-lo mais coeso.

Sobre o contexto de intervenção do 1.º Ciclo, é de referir que decorreu na escola EB1 de S. Mamede, entre os meses de outubro a janeiro. Nestes meses, assistiu-se a aulas desde de terça a quinta-feira. No 2.º Ciclo, decorreu entre os meses de março a junho, às quartas e sextas-feiras, dias de observação, pois eram os únicos dias em que os alunos do 5.º 1 tinham as disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal.

Durante o período de observação, em ambos os Ciclos, no que diz respeito às metodologias adotadas, verificou-se a prevalência da utilização do manual e do caderno de atividades, essencialmente na disciplina de Português. É de referir que o manual adotado no 1.º Ciclo era o *Alfa* (Lima *et alii*, 2016) da Porto Editora e, no 2.º Ciclo, era o *Livro Aberto* (Costa & Bom, 2016), também da mesma editora.

No domínio da leitura, verificou-se, nos dois ciclos, dificuldades na construção de inferências textuais e da opinião crítica face ao que era retratado no texto. Além

disso, contactou-se a pouca motivação dos alunos para lerem textos de diferentes tipologias, o que leva aos fracos resultados neste domínio.

Em relação ao domínio da gramática, os alunos do 1.º e do 2.º Ciclos demonstraram dificuldades na consolidação dos conhecimentos gramaticais lecionados durante as aulas. No que concerne ao uso do laboratório gramatical, o manual do 3.º ano fazia referência a essa metodologia, no entanto essa não era desenvolvida da melhor forma, visto que não se respeitavam todas as etapas propostas por Duarte (2008). No manual, verificava-se a ausência de exercícios de treino, o que dificultava a sistematização de conhecimentos por parte dos alunos. Outra lacuna verificada prendia-se com o facto de a explicitação dos conteúdos aparecer no final de cada laboratório gramatical, o que não ajudava à reflexão e ao raciocínio. Na prática, muitas vezes, os alunos liam a explicitação para responderem às perguntas propostas pela professora, sem haver espaço para a formulação de hipóteses. Entende-se que a explicitação das regras feita pelos autores, no final do conteúdo gramatical, deveria ser em forma de preenchimento de espaços ou de ligação de frases, para que os alunos conseguissem avaliar os seus conhecimentos. No manual do 2.º Ciclo, não havia referência ao uso do laboratório gramatical, nem os alunos tinham conhecimento dessa metodologia, facto repercutido nos resultados insatisfatórios no domínio da gramática. Os alunos, simplesmente, não respondiam às questões relativas aos conteúdos gramaticais, constantes dos testes de Português.

Um dos momentos fundamentais, neste processo de observação dos contextos de investigação, foram as aulas experimentais. Desta forma, acordou-se com as professoras cooperantes a realização de sete aulas experimentais no 1.º Ciclo e apenas duas aulas no 2.º Ciclo. Esta diferença de aulas prendeu-se, essencialmente, com o facto de o período de tempo no estágio ser mais curto no 2.º Ciclo e devido ao número de estagiários no núcleo. As professoras estagiárias assistiram, apenas, às disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal mas, no respeitante ao 1.º Ciclo, as aulas experimentais incidiram nas disciplinas de Português, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras e Matemática. No 2.º Ciclo, as duas aulas experimentais foram relacionadas, primeiramente, com a disciplina de Português e, a outra, com a disciplina de História e Geografia de Portugal.

Estas aulas permitiram interagir diretamente com cada aluno da turma; captar as suas dificuldades e os seus interesses; melhorar a prática pedagógica colocando em

experiência todas as teorias apreendidas durante o percurso acadêmico; perceber o papel que a planificação assume durante o processo ensino-aprendizagem; reconhecer as dificuldades inerentes ao processo de planificação de atividades, de modo a que os alunos estejam motivados e atentos durante a sua realização e estreitar relações com os alunos, de maneira a se sentirem mais confiantes aquando as intervenções do projeto.

### **3.3.2.2. Planificação**

Após o processo de observação, verificadas as dificuldades apresentadas pelos alunos, tornou-se necessário prosseguir à fase de planificação das atividades no âmbito do PIPS para tentar combater as lacunas existentes no domínio da leitura e da gramática. Assim, no 1.º Ciclo foram realizadas cinco intervenções. A primeira planificação tinha como principais atividades dar a conhecer o projeto que ia ser implementado na turma e a obra que iria ser analisada ao longo das cinco intervenções. Como dinâmicas para a intervenção foram realizadas as seguintes: resolução de um pré-teste; leitura da obra *Os Músicos de Brémen* e respetiva interpretação. Os principais materiais utilizados nas aulas foram, essencialmente, o projetor, o computador e o livro *Os mais belos contos de Grimm*.

No que diz respeito à segunda planificação, esta era constituída pela prática do laboratório gramatical, em que os alunos resolveram vários exercícios relacionados com a subclasse dos nomes comuns e dos nomes próprios. Para além desta, tiveram que dar um novo título à obra em estudo e também sugerir e desenhar novas ilustrações, como se fossem os autores da obra.

A terceira planificação incluía a prática do laboratório gramatical e a consolidação de conhecimentos apreendidos nas intervenções anteriores. Para isso, os alunos elaboraram exercícios no livro relativos à subclasse dos nomes comuns coletivos e, para a consolidação de conhecimentos, realizaram cartazes com recurso a recortes de jornais.

A quarta planificação continha a descoberta das irregularidades da classe dos nomes, o primeiro contacto com o texto dramático que os alunos iriam interpretar e, também, a distribuição das falas das personagens pelos alunos, de modo a que eles treinassem em casa. Assim realizaram vários exercícios para descobrirem as irregularidades do plural e do feminino, da classe dos nomes, a leitura silenciosa do texto dramático e, posteriormente, a sua leitura em voz alta. Por último, a quinta

planificação dispunha como atividades centrais a realização da peça de teatro e do pós-teste, de forma a averiguar se os alunos apreenderam os conhecimentos estabelecidos anteriormente.

Relativamente ao 2.º Ciclo, tendo em conta as principais atividades propostas no projeto e os conteúdos programáticos para o terceiro período, ao nível da leitura e da gramática, foram realizadas quatro planificações.

A primeira planificação tinha como dinâmicas a elaboração de um pré-teste; a prática da leitura e a interpretação de textos; a dramatização do texto; o reconhecimento das palavras difíceis e aferição das características do texto dramático. Esta planificação teve como principal material o livro *O Príncipe Nabo*.

Quanto à segunda planificação, a prática do laboratório gramatical no que diz respeito à distinção do grupo nominal e do grupo verbal foi o principal conteúdo lecionado. Através de uma ficha de trabalho adaptada do *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - conhecimento explícito da língua* (GIP-CEL), os alunos realizaram os vários exercícios propostos, tendo em conta as fases do laboratório gramatical. Como recursos, utilizou-se o livro *O Príncipe Nabo*, o computador e o projetor.

A identificação da função sintática referente ao conceito de sujeito nos excertos da obra e a realização de uma ficha de trabalho foram as principais dinâmicas pretendidas para a realização da aula. Através da adaptação do GIP-CEL e de excertos da obra, os alunos realizaram exercícios, adotando, novamente, o laboratório gramatical referente ao sujeito simples e ao sujeito composto.

Por último, a quarta aula consistia na consolidação dos conhecimentos apreendidos nas aulas anteriores do projeto, a visualização do vídeo, relativo ao texto dramático trabalhado com a turma e a elaboração de um pós-teste.

Ao longo da descrição das planificações, foi possível constatar que houve alguns desvios do plano inicial, o que demonstra o carácter flexível que as planificações devem ter. Portanto, um professor não se deve restringir apenas aos conteúdos planificados para aquela aula, tem de dar atenção os ritmos de aprendizagem de cada aluno e aos interesses dos mesmos.

Estes aspetos refletiram-se ao longo das aulas do projeto, pois durante a leitura da obra houve alunos que tinham muitas dificuldades na descodificação das palavras, o que tornou mais lenta a prática da leitura. Além disso, no desenrolar da interpretação,

todos os alunos queriam participar e discutir acerca das respostas dadas. Ainda na resolução dos exercícios dos laboratórios gramaticais, houve alunos que demoraram mais tempo a levantar hipóteses e a chegar às conclusões desejadas, o que levou ao não cumprimento do que estava estipulado nas planificações. Estes aspetos não impediram que as atividades se cumprissem, antes pelo contrário fizeram com que elas fossem mais reflexivas.

### **3.3.2.3. Ação**

Neste tópico são retratadas as atividades desenvolvidas com as turmas do 1.º e do 2.º Ciclos no âmbito do PIPS. Primeiramente, são descritas as intervenções realizadas no 1.º Ciclo e, posteriormente, as quatro intervenções na turma do 2.º Ciclo. É de referir que, para a implementação deste projeto, foram impressas as obras analisadas, para que todos os alunos tivessem acesso facilitado às mesmas. Para além disso, no final de cada obra, a professora disponibilizou várias páginas com linhas para que os alunos resolvessem os exercícios propostos ao longo das intervenções.

Relativamente à primeira aula, ela teve como principal objetivo dar a conhecer o projeto a ser implementada com a turma, e a obra a ser analisada ao longo das cinco aulas. As principais atividades realizadas nesta aula foram a resolução do pré-teste, a leitura da obra e a respetiva interpretação. Após elaboração do pré-teste, cada aluno teve a oportunidade de dramatizar a obra. De seguida, começaram a realizar a interpretação da obra, através da identificação das palavras cujos significados desconheciam e da busca no dicionário do seu significado, a registar nas folhas correspondentes do livro. Após esta descoberta, passou-se para a resolução de perguntas de interpretação relativas à obra.

Na segunda aula deu-se, então, continuidade à anterior, em que cada aluno propôs um novo título, como se fossem os autores da obra. De seguida, foi proposto aos alunos que realizassem novas ilustrações da obra. Nesta atividade, os alunos não conseguiram terminar as ilustrações. Como foi informado que os livros eram para os alunos, estes sentiram muita responsabilidade. Assim, avançou-se com outra atividade, utilizando a metodologia do laboratório gramatical. Primeiramente, analisaram as ilustrações para, depois, identificarem os objetos e os animais presentes e escreverem em forma de tabela o que descobriam. De seguida, através de um excerto, tiveram que descobrir os nomes comuns e escrevê-los no livro. No final da resolução dos exercícios,

discutiu-se em conjunto a conclusão que se poderia tirar dos exercícios que fizeram. Após a aprendizagem da subclasse dos nomes comuns, procedeu-se à elaboração dos exercícios relativos à subclasse dos nomes próprios.

Na terceira aula, foi trabalhada a subclasse dos nomes comuns coletivos, em que, através de excertos da obra, os alunos tinham que identificar o nome comum coletivo presente nos cartões. De forma a sistematizar os conhecimentos adquiridos, foi proposta a realização de um cartaz em que, através de recortes de jornais, os alunos tinham que identificar a subclasse dos nomes próprios, comuns e comuns coletivos. No final desta atividade, foi distribuído um excerto da obra para os alunos identificarem os artigos presentes antes dos nomes, para, desta forma, ser mais fácil perceberem o conceito de género e de número. Seguidamente, procedeu-se à realização de exercícios e à conclusão dos mesmos.

Na quarta aula, as principais atividades foram a aprendizagem das irregularidades do plural e do feminino dos nomes. Para isso, foram elaboradas várias tarefas atendendo sempre às fases do laboratório gramatical. Estas atividades demoraram mais tempo do que o previsto, devido ao debate na turma para se conseguir chegar às principais irregularidades dos nomes. Atendendo às dificuldades que a turma apresentava e também ao tempo disponível, a professora teve de fazer algumas alterações no plano inicial desta aula, pelo que construiu o texto dramático em casa, para ser mais fácil ensaiar a peça de teatro e distribuir as personagens pela turma.

Numa quinta aula, realizou-se a peça de teatro no polivalente da escola, pelo que foi possível todas as turmas e as funcionárias assistirem ao trabalho realizado ao longo das aulas. No final da peça de teatro, os alunos acabaram as ilustrações do livro, deram um novo final para a história e, por fim, resolveram o pós-teste.

Terminada a análise das atividades do 1.º Ciclo, torna-se necessário apresentar as quatro aulas do 2.º Ciclo referentes ao texto dramático e a metodologia do laboratório gramatical, associado ao conteúdo das funções sintáticas.

No que se refere à primeira aula, esta teve como principais atividades a realização do pré-teste e o início da leitura da obra *O Príncipe Nabo*. Primeiramente, foi indicado o tema do projeto que iria ser tratado e quais as fases do laboratório gramatical. De seguida, os alunos realizaram o pré-teste, em que demonstraram muitas dificuldades, pois a maioria deles não conseguiu responder às perguntas. Para abordar as características do texto dramático, a professora propôs aos alunos que atendessem às suas

conceções prévias acerca do tema, para que, fossem construindo o seu próprio conhecimento. Após esta atividade, procedeu-se à distribuição das personagens pela turma, a fim de que se iniciasse a leitura do texto dramático *O Príncipe Nabo*. Antes do início da leitura, foi solicitado aos alunos que sublinhassem as palavras e expressões desconhecidas, com a intenção de, no final da leitura, pesquisassem os seus significados. Com esta atividade, os alunos aumentaram o seu campo lexical. Durante a leitura da obra, foi possível observar as dificuldades de leitura que a turma apresentava, como a falta de entoação e de fluência, o não respeito da pontuação nem das indicações cénicas e a dificuldade de descodificação das palavras.

No que se refere à segunda aula, esta teve como principal atividade a leitura da obra. No início da aula foi realizado um resumo dos conteúdos abordados na aula anterior, pelo que foi possível confirmar que todos os alunos se lembravam do que tratava o primeiro ato e que o compreenderam. Posteriormente foi pedido aos alunos que rodeassem as personagens de cada ato de diferentes cores, de forma a ser mais fácil o reconhecimento das personagens principais e secundárias. A leitura do segundo ato foi realizada pelos professores estagiários presentes na sala de aula, a fim de que alunos tomassem consciência dos erros que cometeram na leitura do primeiro ato. De seguida, os alunos leram o terceiro ato e a maioria deles conseguiu de alguma forma melhorar a sua leitura, principalmente no respeito pelas indicações cénicas. Por meio do recurso ao dicionário, os alunos procuraram as palavras e expressões que desconheciam. Através desta atividade, foi verificar que o campo lexical dos alunos é diminuto, pois não conheciam algumas palavras de fácil significado. Por último, iniciaram a interpretação da obra, através de questões de escolha múltipla.

A terceira aula teve como principais atividades a continuação da interpretação da obra, a realização de uma ilustração da parte que mais gostaram da obra, a proposta de um novo título, e o início de atividades gramaticais. Durante a interpretação da obra, foi possível verificar a adesão e a motivação da turma à resposta das questões, pois os alunos sabiam as respostas. Como os alunos sabem que dão erros a escrever, notou-se, durante o período de observação, a inibição dos mesmos durante o processo de escrita. Para despertar o espírito crítico dos alunos, foi proposto que eles sugerissem outro título para a obra. Esta atividade teve o resultado pretendido, pois houve títulos criativos, aspeto que não acontece na maioria das vezes. No seguimento da aula, foi sugerido que eles desenhassem a passagem do texto que mais gostaram. Por último, a turma iniciou a

atividade gramatical referente ao sujeito e ao predicado. No decorrer da realização da atividade gramatical, os alunos sentiram alguma dificuldade nos exercícios de levantamento de hipóteses e nas conclusões, o que revela pouca capacidade reflexiva.

A última aula do PIPS consistiu na continuação da realização da atividade gramatical referente ao sujeito e ao predicado, a iniciação do gramatical relativo ao sujeito simples e composto, e a elaboração do pós-teste. É de realçar que, durante a gramaticais, os alunos mostraram-se motivados e atentos na realização dos exercícios. Houve, efetivamente, uma interação entre a professora e os alunos, em que esta orientava os conhecimentos destes, de forma a atingir os objetivos pretendidos. A participação coerente e correta por parte dos alunos facilitou a apreensão dos conhecimentos e também um bom ambiente na sala de aula. No que diz respeito ao pós-teste, verificou-se que a maioria dos alunos se sentiram motivados na realização dos exercícios, pois conseguiram resolvê-los com alguma facilidade.

#### **3.3.2.4. Reflexão**

Neste novo tópico, será realizada uma análise da prática, isto é, uma reflexão acerca das principais dificuldades e melhorias durante a implementação do PIPS no 1.º e no 2.º Ciclos.

Relativamente aos conteúdos abordados ao longo das sessões, estes basearam-se essencialmente na metodologia do laboratório gramatical definido por Duarte (1992; 2008). Nesta metodologia pretendia-se que os alunos assumissem um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem através da análise e reflexão sobre as regularidades existentes na língua materna.

Assim, uma das principais dificuldades encontradas na implementação do PIPS quer no 1.º Ciclo quer no 2.º Ciclo foi adaptação dos alunos a essa metodologia, uma vez que eles estavam habituados ao ensino normativo. Este aspeto verificou-se primeiramente, na resolução do pré-teste (Anexos 4 e 11), na qual os alunos não conseguiram responder corretamente à maioria das perguntas propostas e no desenrolar das atividades gramaticais nas etapas de formulação de hipóteses e de validação das conclusões.

Outro aspeto a refletir é a quantidade de conteúdos lecionados no 1.º Ciclo. Ao longo das cinco aulas foi possível constatar que foram escolhidos demasiados conteúdos gramaticais face às aulas previstas e à capacidade reflexiva que esta metodologia

requeria. Tendo em conta estas exigências, bastava o estudo das subclasses dos nomes comuns, nomes próprios e nomes comuns coletivos para que estes conhecimentos fossem mais exercitados e, conseqüentemente, armazenados na memória de longo prazo. Todavia, no 2.º Ciclo a professora teve em conta esta situação e só lecionou o conceito gramatical das funções sintáticas referente ao sujeito. Deste modo, os alunos conseguiram refletir e exercitar da melhor forma este conceito.

De seguida, salienta-se no 1.º Ciclo a realização da peça de teatro relativa à obra trabalhada durante as sessões de implementação de PIPS. Nesta dramatização, os alunos demonstraram responsabilidade e empenho, dado que todos os alunos conseguiram memorizar as suas falas e adotaram uma postura adequada na presença do público. Com a realização da peça de teatro, os alunos desenvolveram a sua expressão corporal, a entoação, o vocabulário e a autoestima. Além disso, conseguiu-se promover o gosto dos alunos por este género literário.

Esta valorização do processo de leitura também se verificou no 2.º Ciclo com a leitura e interpretação da obra *O Príncipe Nabo*. Através da leitura da obra, os alunos melhoraram a fluência, a entoação, o respeito pela pontuação e conseqüentemente, a autoconfiança na leitura em voz alta. Do mesmo modo, a interpretação de textos utilizando o método da escolha múltipla constituiu um primeiro passo para que os alunos percebessem a importância desta temática.

Quanto às estratégias implementadas ao longo das sessões, é possível afirmar que foram abordadas: o trabalho de pares aquando da realização do jogo correspondente à subclasse dos nomes comuns coletivos; o uso das novas tecnologias, no que se refere ao *power point* e ao quadro interativo; o uso de cartazes; a interação entre a professora e os alunos; o uso dos jornais, quer em papel, quer *online*, o que permitiu aos alunos perceberem que as notícias não estão só em suporte de papel, mas também podem ser consultadas em suporte digital. Por último, o manuseamento e consulta de dicionários e gramáticas constituí, também, um instrumento fundamental aquando da realização de um laboratório gramatical, tal como refere Duarte (1992, p. 166): “os alunos são confrontados com dados da língua, fornecidos pelo professor ou por eles recolhidos segundo as orientações do professor, dispõem de gramáticas, dicionários, prontuários, glossários, terminologias, que se habituarão a conhecer e a saber usar”.

No que diz respeito às competências desenvolvidas ao longo das sessões, são de referir as competências investigativas, pois o aluno foi convidado a assumir trabalhos

específicos associados aos métodos científicos, tornando-se um investigador do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, adotando assim uma metodologia de descoberta da língua e dos seus usos; as competências comunicativas, nas quais os alunos tinham que transmitir à turma as suas generalizações, as soluções e as conclusões, o que permitiu desenvolver a sua capacidade comunicativa perante a turma; as competências sociais, visto que os alunos tinham que se relacionar/discutir uns com os outros aspetos relacionados com o laboratório gramatical e tinham que chegar às conclusões em grupo-turma. Para além disso, os alunos, através do laboratório gramatical, conseguem resolver operações da vida em sociedade. Por fim, as competências verbais, pois segundo Silva (2008, p. 125), “Não podemos deixar de sublinhar, mais uma vez, que esta proposta de ensino da gramática admite a existência de uma implicação positiva entre o conhecimento gramatical e o domínio das competências verbais em geral, pelo que assim se confirma o papel da gramática na aprendizagem da língua.”

Relativamente aos objetivos presentes no PIPS e à sua relação com as atividades desenvolvidas ao longo das sessões, é possível afirmar que, relativamente ao primeiro objetivo, foi possível cumpri-lo tendo em conta as atividades desenvolvidas no domínio da leitura, como o exemplo da leitura e a interpretação da obra e peça de teatro. O ensino da gramática realizou-se através de atividades associadas ao conteúdo gramatical da classe dos nomes e das funções sintáticas. Quanto ao segundo objetivo, tornou-se possível concretizar por intermédio da interpretação de contos tradicionais e de textos dramáticos, bem como da análise dos respetivos excertos no que se refere à classe dos nomes e da função sintática de sujeito. O terceiro objetivo foi concretizado através da elaboração de atividades gramaticais (Anexos 1, 2, 3, 9 e 10) segundo a metodologia do laboratório gramatical, o que levou ao desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos. O último objetivo foi sendo desenvolvido ao longo das sessões, através da aplicação e do desenvolvimento dos conhecimentos que foram adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado, no que diz respeito à área do ensino do Português.

Segue-se um quarto capítulo, ao longo do qual, além de descrever as atividades realizadas durante o estágio, referentes ao domínio da leitura, se avaliam as atividades gramaticais efetuadas segundo a metodologia do laboratório gramatical. No final, faz-se uma análise e tratamento dos dados recolhidos através do pré-teste e do pós-teste.

## **4. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES, ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS RECOLHIDOS**

Neste capítulo, apresenta-se, para cada ciclo, uma descrição das atividades realizadas ao longo do estágio, com enfoque no domínio da leitura. De seguida, são descritas as atividades gramaticais efetuadas através da metodologia do laboratório gramatical. Por último, analisam-se os resultados dos pré-testes e dos pós-testes elaborados com as turmas.

### **4.1. Descrição das atividades da turma do 3.º ano da escola JI/EB1 de Este S. Mamede**

#### **4.1.1. Análise das atividades realizadas ao longo da intervenção**

Tendo como base as temáticas abordadas no PIPS, foram elaboradas atividades que respeitassem os objetivos estabelecidos no projeto. Neste tópico, abordam-se, com mais detalhe, as atividades realizadas no âmbito do domínio da leitura, considerando que o domínio da gramática será explicitado no tópico referente às atividades gramaticais.

Tomou-se como ponto de partida a análise do livro *Era uma vez... Uma Gramática em Histórias* (Ferrão & Fróis, 1997). Ferrão & Fróis (1997) propõem, neste livro, a articulação entre o domínio da gramática e o domínio da leitura, através de atividades de descoberta. Para isso, os autores colocam em cada conteúdo gramatical excertos de obras e, através de atividades de descoberta, os alunos vão reconhecendo as regras gramaticais estabelecidas. Assim sendo, foi proposta na planificação da disciplina de Português para o segundo período a aprendizagem da classe dos nomes. Adotou-se a obra *Os Músicos de Brémen* do livro *Os mais belos contos de Grimm* (Costa, 1992), pois era a obra sugerida por Ferrão & Fróis (1997) para a lecionação da classe dos nomes. É de realçar que a professora fotocopiou a obra e colocou, no final, algumas páginas com linhas para os alunos registarem os exercícios feitos ao longo das intervenções.

Primeiramente, foi proposto aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa da obra para que, de seguida, conseguissem, de uma forma mais facilitada, ler em voz alta. Para proceder a essa leitura, a professora leu primeiro para os alunos tomarem mais atenção aos aspetos como: a fluência, a entoação, as pausas, entre outros. De seguida, foram distribuídas pela turma, aluno a aluno, as várias personagens que compunham a obra. Durante a leitura, foi pedido aos alunos que sublinhassem as palavras cujo significado desconheciam, de modo a fazerem uma correta interpretação de textos, destacando as palavras “alaúde”, “antro”, “serenatas”, “preferências” e “atrevidos”. Para descobrirem o seu significado, os alunos foram procurar no dicionário e escreveram os significados nas páginas específicas para o efeito.

Terminado o levantamento dos significados, procedeu-se à realização das questões sobre o texto. No questionário, havia quatro perguntas de categoria literal e seis inferenciais. Relativamente às quatro perguntas literais salientam-se “Quais as personagens principais da obra?”; “Quais os motivos que levaram os animais a mudarem de vida?”; “Qual era a cidade para onde os animais se deslocavam? O que pretendiam eles fazer lá?”; “Os animais pararam para descansar na floresta. O que descobriram?”. É de destacar que os alunos não apresentaram qualquer dúvida na resposta a estas perguntas, o que se denotou uma boa compreensão da obra. De seguida, os alunos procederam à resposta das perguntas inferenciais: “Qual a reação dos ladrões quando os animais invadiram a casa? Na tua opinião, porque é que eles tiveram essa reação?”. A maioria dos alunos respondeu que os ladrões tinham “medo” ou ficaram “apavorados” e que fugiram “porque pensavam eram fantasmas”, demonstrando assim, que perceberam o que o autor pretendia transmitir nesta passagem textual. Foi notório que os alunos tiveram muita dificuldade na construção frásica na resposta à pergunta: “O homem enviado pelo chefe dos ladrões voltou assustado. a) Quem era bruxa?”. Nesta pergunta, houve a necessidade de reler o excerto da obra, pois os alunos estavam com algumas dificuldades em relacionar a bruxa com o animal pretendido, que neste caso era o gato. Na alínea b), “Porque é que o ladrão pensava que o cão era um homem com uma faca afiada?”, apenas um aluno conseguiu responder acertadamente. Na última alínea, referente à pergunta seis “Quem era o juiz? E o que disse ele?” os dois alunos inquiridos pela professora estagiária não sabia a resposta pelo que afirmavam que era o burro. No entanto, foi-lhes proposto para relerem o excerto da obra, incidindo na resposta, e os alunos conseguiram responder acertadamente às duas perguntas

correspondentes da alínea c). Por último, na pergunta “Assinala o provérbio que se adapta à ideia central da obra: a) o que não mata engorda; b) o crime não compensa; c) nem tudo o que reluz é ouro; d) quem quer vai, quem não quer, manda; e) a união faz a força”. Quanto a esta questão houve unanimidade na turma pela última alínea, uma vez que, segundo os alunos, “o burro, o cão, o gato e o galo juntaram-se e conseguiram vencer os ladrões”; e outro aluno justificou, dizendo “por exemplo o cão não os conseguia vencer sozinho, mas todos juntos conseguiu”. Através destas questões, os alunos realizaram inferências a partir da informação contida na obra e tiveram uma opinião crítica perante a posição adotada pelas personagens.

Dar um novo título, novas ilustrações, um novo final à obra e, por fim, executar a peça de teatro serão as atividades analisadas de seguida.

No que diz respeito, à primeira atividade, pretendeu-se que os alunos criassem novos títulos de acordo com o seu gosto pessoal. Assim sendo, sugeriram títulos como “o desejo dos músicos”; “os 4 amigos”; “os fantásticos músicos”; “a cabana dos ladrões”; “um novo lar”; “os ladrões comilões”; “os músicos e animais”; “animais e ladrões”; “os 4 músicos de Brémen”; “os músicos”; “os animais da quinta” e “os ladrões”. É de realçar que os alunos apoiaram-se um pouco no título original, e só um houve um título que se destacou dos restantes, “um novo lar”, que transmite o essencial da história.

Entretanto, foi proposto aos alunos que criassem novas ilustrações para a obra. Assim, com a elaboração das ilustrações, os alunos desenvolveram o seu espírito criativo e crítico e, acima de tudo, perceberam a importância que as ilustrações assumem na compreensão de um texto. Durante a análise das ilustrações, foi possível verificar o espírito crítico dos alunos através de expressões como “aquilo nem parece um burro!”

referindo-se às ilustrações do livro e à minúcia com que realizavam a atividade. Os alunos demoraram mais tempo do que o estipulado, visto que desenharam e pintaram com muito cuidado, de modo a que as suas ilustrações ficassem perceptíveis para os futuros leitores.

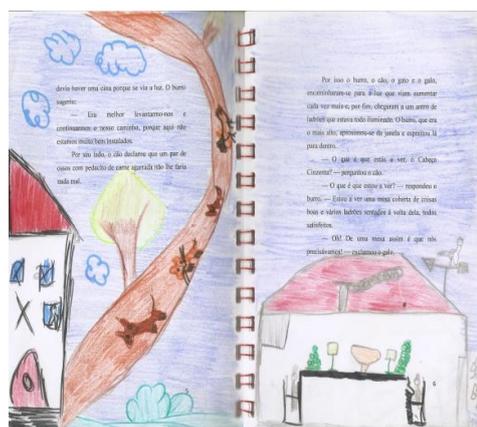


Imagem 1: Ilustração da obra *Os Músicos de Brémen*

Dar um novo final à história foi outra das atividades delineadas para desenvolver o domínio da leitura. A partir da análise do texto, foi proposto aos alunos que escrevessem um novo final. Houve vários finais propostos pelos alunos tais como: os animais não desistiram do seu sonho de ir para Brémen pertencer à banda de música e continuaram o caminho; os ladrões tentaram recuperar a cabana mas não conseguiram e os animais viveram lá para sempre; os animais e os ladrões tornaram-se amigos e foram viver todos para a cabana; os donos dos respetivos animais foram buscá-los à cabana para levar para as suas casas. No entanto, começaram a tratá-los melhor porque perceberam a importância que os animais tinham na vida deles. Na análise dos textos, é possível verificar algumas lacunas dos alunos como a falta de pontuação, coesão frásica e as dificuldades em estabelecer um diálogo, conforme se pode aferir nos exemplos a seguir expostos.

Os amigos dos músicos

Um dia, o burro acordou e disse aos seus companheiros para acordarem, para continuarem a sua viagem para Brémen, quando chegaram a Brémen encontraram um rato chamado Rijo que gostava de arranjar companheiros e o rato disse:

- Vou acompanhar-vos na vossa viagem?

- Sim, disse o burro.

Mas eu tenho um grande medo de gatos disse o rato e ficaram amigos para sempre

fim

Imagem 2: Um novo final para a história

Os quatro músicos de Brémen

Um dia, apareceu um senhor que tratava mal os animais que encontrava pelo caminho. O senhor viu um burro um gato um cão e um galo.

Esses animais começaram a fugir porque sabiam que esse homem era mau.

Mas quando se retiraram para trás viram uma orelha e três coelhos.

Já estava a ficar de noite e os animais estavam cansados.

Encontraram muitas árvores e adormeceram.

E é assim que acabou a história de "Os músicos de Brémen".

fim.

Imagem 3: Outro final para a história

Como forma de sintetizar todos os conhecimentos apreendidos ao longo das intervenções e de dar a conhecer à comunidade educativa o trabalho desenvolvido com a turma, foi sugerida a realização de uma peça de teatro sobre a obra analisada. Devido à falta de tempo, a professora teve de construir o texto dramático para a peça de teatro. É de realçar que o texto foi construído de maneira a que todos os alunos, sem exceção, participassem na peça de teatro e que todos tivessem falas. Na aula em que foi distribuído o texto dramático por cada aluno, foi-lhes solicitado que estudassem o texto em casa, para que no dia da apresentação tudo corresse como planeado. E assim foi, no dia da apresentação da peça de teatro todos os alunos sabiam as suas falas e comportaram-se como verdadeiros artistas. Os alunos, as professoras titulares e as funcionárias reconheceram, no final da peça de teatro, o esforço e empenho dos alunos e da professora estagiária.

É ainda de realçar que os dois alunos com necessidades educativas especiais realizaram as mesmas atividades que a restante turma.

#### **4.1.2. Atividades relativas aos laboratórios gramaticais**

Neste tópico, serão descritos os vários laboratórios gramaticais realizados ao longo das cinco intervenções. Assim, para a elaboração dos laboratórios gramaticais para o 1.º Ciclo recorreu-se aos exercícios propostos no livro *Era uma vez... Uma Gramática em Histórias* (Ferrão & Fróis, 1997) e ao laboratório gramatical construído por Duarte (2008) no PNEP intitulado *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. É de realçar que os exercícios foram apresentados em *power point* e os alunos tiveram de os copiar para o livro, nas páginas correspondentes para o efeito, pelo que perderam muito tempo nessa transcrição.

Relativamente à primeira atividade gramatical, associada à metodologia do laboratório gramatical (Anexo 1), teve como principal objetivo a revisão do conteúdo das subclasses dos nomes comuns e próprios. Este conteúdo foi lecionado no 2.º ano de escolaridade e na semana anterior à implementação do projeto. No entanto, os alunos ainda manifestaram algumas dúvidas relativamente ao conceito das subclasses. No primeiro exercício, tiveram de descobrir os nomes de objetos, animais e plantas que encontravam nas ilustrações da obra. Na discussão com a turma acerca dos nomes que posicionaram na tabela percebeu-se que os alunos colocaram corretamente os nomes propostos. De seguida, os alunos tinham que descobrir, no excerto dado pela professora

para colarem no caderno, os nomes comuns apresentados. Neste exercício, os alunos tiveram alguma dificuldade em distinguir os verbos dos nomes, como por exemplo “transportado” ou “estendido”, pelo que a professora explicou a diferença entre eles. No final estabeleceu-se uma conclusão/validação do conceito, em que os alunos, a partir do primeiro exercício, conseguiram estabelecer uma regra.

No segundo exercício, os alunos escreveram o nome de pessoas, rios, cidades, serras, países ou astros, possibilitando a verificação de algumas lacunas como escreverem nomes próprios, por exemplo “espanha; londres; brasil, tejo e serra da estrela”, com letra minúscula.

Esse facto levou a que alguns alunos tivessem dificuldade em chegar à resposta da pergunta: “O que achas que elas têm em comum?”, uma vez que tinham escrito de forma errada na pergunta anterior. No entanto, a professora orientou os alunos para que eles conseguissem chegar à resposta através de exemplos práticos. Após a explicação, a maioria dos alunos conseguiram responder. Na pergunta 2.2, não apresentaram qualquer dificuldade em registar o nome do animal nem da cidade. Por último, em discussão com os alunos, estes conseguiram realizar uma conclusão sobre o conceito e a regra.

A segunda atividade gramatical (Anexo 2) diz respeito à subclasse dos nomes comuns coletivos e à variação de género e número da classe dos nomes. Esta atividade gramatical iniciou com uma revisão dos conteúdos abordados anteriormente, de forma que a professora percebesse se os conhecimentos foram bem consolidados. Seguidamente, começaram a atividade gramatical com a análise de um excerto em que os alunos tinham que identificar o nome comum coletivo. Nesta questão os alunos não tiveram dificuldade em descobrir a palavra “banda” como um nome comum coletivo. De seguida, fizeram um jogo, aos pares, onde havia cartões só com um nome comum e outros só com o nome comum coletivo e os alunos tinham que descobrir o nome correspondente. Os alunos fizeram essa descoberta através das suas conceções prévias e de uma mini gramática disponibilizada pelo manual. Após a descoberta, os alunos tiveram que passar para o livro o significado correspondente do nome comum coletivo.

O exercício seguinte era de correspondência, na qual os alunos tinham que ligar os nomes comuns aos nomes comuns coletivos. Neste exercício, os alunos não demonstraram dificuldades na execução, pois todos eles conseguiram ligar corretamente o nome comum ao nome comum coletivo. Em seguida, a professora e os alunos estabeleceram uma regra para conseguirem identificar os nomes comuns coletivos num

texto. Por último, foi realizada uma tabela de sistematização de conhecimentos apreendidos, em que os alunos, através de recortes de jornais, selecionaram os nomes comuns, nomes próprios e os nomes comuns coletivos e colar no respetivo lugar. Através desta atividade, foi possível verificar que os alunos conseguiram consolidar da melhor forma possível os conteúdos abordados ao longo das intervenções.

Ainda nesta atividade gramatical, foi abordada a variação de género e número da classe dos nomes. Para isso, a professora recorreu a um excerto da obra para descobrirem quais as palavras que vêm antes dos nomes. Depois de descobrirem, os alunos tinham que mostrar qual a função desempenhada no que se refere à classe dos nomes. Houve alguma dificuldade em chegar à resposta, pelo que a professora estagiária teve que rever as noções de feminino, masculino, singular e plural para conseguirem acertar. No final, todos os alunos responderam corretamente à pergunta e realizar os exercícios seguintes sem dificuldade. É de referir que esses exercícios foram feitos individualmente e corrigidos em grupo-turma. No final da sua realização, a professora e os alunos elaboraram uma conclusão sobre como varia a classe dos nomes.

No que concerne à terceira atividade gramatical (Anexo 3) teve como principal objetivo a lecionação do conteúdo das irregularidades do plural e do feminino da classe dos nomes. Refere-se que este conteúdo deveria ter sido lecionado em várias sessões através de uma ficha de trabalho para um maior aprofundamento destas irregularidades. No primeiro exercício, os alunos tiveram que reescrever um excerto da obra para o plural; no segundo procederam à transformação de frases do singular para o plural; em que, na maioria das vezes, os alunos não apresentaram quaisquer dificuldades. Procedeu-se, de seguida, à correção no quadro pelos alunos, de forma a fazerem uma autocorreção e a torná-los mais autónomos. Para descobrirem as irregularidades dos plurais, os alunos analisaram as várias palavras, de modo a que encontrassem como variam no plural. Seguidamente, distribuiu-se por cada um deles as regras de formação do plural para colarem no livro e consultarem em caso de dúvida.

Na terceira questão, os alunos deveriam proceder ao mesmo método em que tinham de transcrever o excerto da obra para o feminino, bem como as frases seguintes propostas no exercício 2.1. Para o reconhecimento das regras de formação do feminino, também se debateu com os alunos, como eles alterariam determinadas palavras para o feminino. Em seguida, distribuíram-se as várias regras da formação do feminino para colarem no livro, de forma a consolidarem os conhecimentos adquiridos.

Por último, é de referir que as atividades gramaticais foram adaptadas aos alunos com necessidades educativas especiais. A professora adequou os exercícios tendo em conta as dificuldades apresentadas pelos alunos.

### 4.1.3. Análise e tratamento de dados recolhidos

#### 4.1.3.1 Resultados do pré-teste e do pós-teste

Nesta turma, foi distribuído um pré-teste (Anexo 4) com intuito de verificar os conhecimentos dos alunos acerca da classe dos nomes. No final das intervenções foi realizado um pós-teste com as mesmas perguntas, de forma a estabelecer uma comparação entre eles. Com análise do Gráfico 1, é possível afirmar que o número de respostas erradas e em branco é superior às respostas certas, o que denota a falta de conhecimentos acerca desta temática.

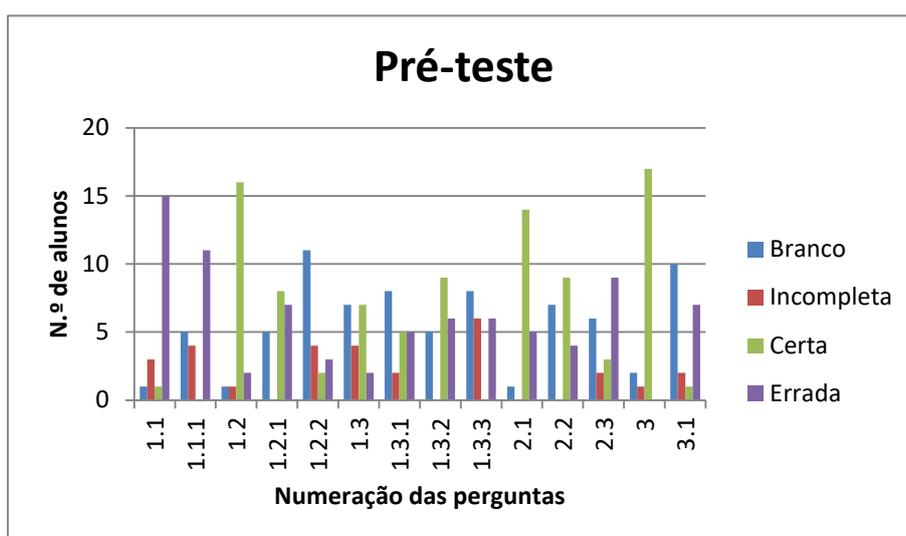


Gráfico 1: Resultados do Pré-teste do 1.º Ciclo

Relativamente às respostas certas, os alunos responderam apenas a três perguntas (1.2, 2.1, 3), que predominaram face às restantes. É de realçar que na pergunta 1.2 os alunos apenas tinham de escrever os nomes de colegas, familiares, cidades países ou aldeias, ou seja, não possuía um grau de dificuldade elevado. Na 2.1 os alunos deveriam aplicar as três palavras destacadas no plural e na 3.1 tinham que a frase no feminino. Desta forma, conclui-se que não tiveram qualquer dificuldade na transcrição das palavras e das frases.

No que concerne às respostas erradas, destacam-se as questões 1.1, 1.1.1 e 2.3. Salienta-se que a questão 1.1 foi retirada de um exercício que os alunos já tinham feito no manual sobre a classe dos nomes e que também está contemplado em Duarte (2008), como um dos exemplos de abordagem à classe dos nomes. Contudo, os alunos não perceberam o que era pretendido no exercício e a maioria achou que era tudo falso.

A questão 1.1.1 está relacionada com a validação dos conhecimentos em que os alunos tinham que completar os espaços com os conceitos aprendidos. Através da análise do Gráfico 1, é possível constatar que os alunos tiveram dificuldades na aplicação dos conhecimentos. Nesta questão, alguns alunos colocaram novamente a palavras destacadas, não respondendo à questão pretendida. Por último, na questão 2.3 os alunos tinham de completar os espaços com as terminações do plural –ão. Neste exercício, a professora deveria ter colocado mais exemplos para que os alunos conseguissem chegar à resposta.

As perguntas que os alunos deixaram mais em branco foram 1.2.2, 1.3.1, 1.3.3 e a 3.1. Na questão 1.2.2 os alunos apenas tinham de escrever a subclasse a que pertencia os nomes que tinham escrito no Gráfico 1, o que demonstra que os alunos já não se recordavam dos conceitos das subclasses da classe dos nomes.

No que diz respeito à questão 1.3.1, os alunos tinham de levantar uma hipótese sobre qual era a função dos determinantes na classe dos nomes. Na pergunta 1.3.3 os alunos deveriam completar os espaços com a variação a classe dos nomes. Nesta questão, alguns alunos ainda responderam que variavam em “definido e em “indefinido”; “nomes” e em países”; “uma” e em “um”; “formas” e em “palavras” e “a” e em “o”. Na mesma linha de pensamento, verifica-se com análise do Gráfico 1, que foram nestas questões, também, que os alunos deram respostas incompletas. No que se refere a 1.3.3, alguns reponderam que variam em género, mas esqueceram-se que também variavam em número. Esta é uma das etapas apresentadas por Duarte (2008, p. 19) na qual afirma “validar a hipótese, pela observação de novos dados ou de problemas análogos que ela consegue captar, levando a classe a registá-la sob forma de uma generalização gramatical (por exemplo, uma classe de unidades linguísticas, uma propriedade, uma regra)”.

Pode afirmar-se, através da análise do Gráfico 1, que os alunos apresentaram muitas dificuldades na reflexão e descoberta das regularidades linguísticas. Estes estavam habituados ao ensino normativo, em que a professora lecionava o conceito e

eles só tinham que realizar os exercícios correspondentes. É ainda de ressaltar, que estes conteúdos foram lecionados na semana anterior à implementação do projeto, o que demonstra que os alunos não conseguiram assimilar os conhecimentos gramaticais anteriormente explicitados pela professora cooperante, de forma satisfatória.

É de destacar que, no Anexo 7, está presente uma tabela com os resultados do pré-teste e do pós-teste de cada aluno. Nessa tabela, é possível verificar que os dois alunos com necessidades educativas especiais realizaram um teste adequado às suas dificuldades. No pré-teste (Anexos 5 e 6), os dois alunos não demonstraram muitas dificuldades na sua resolução. No pré-teste (Anexo 5) do aluno X as questões, de ligação e de completar espaços, eram acerca da classe dos nomes e da variação de género e em número. Do aluno Y, o pré-teste (Anexo 6) teve um grau de dificuldade acrescido, devido às suas capacidades cognitivas. No entanto, também eram questões de ligação e de completar espaços. De referir que os alunos não deixaram nenhuma resposta em branco, o que demonstra o interesse na realização do pré-teste.

Apresenta-se, de seguida, o Gráfico 2 correspondente ao pós-teste elaborado pelos alunos, em que é possível afirmar que houve uma evolução significativa dos resultados, comparativamente com o pré-teste.

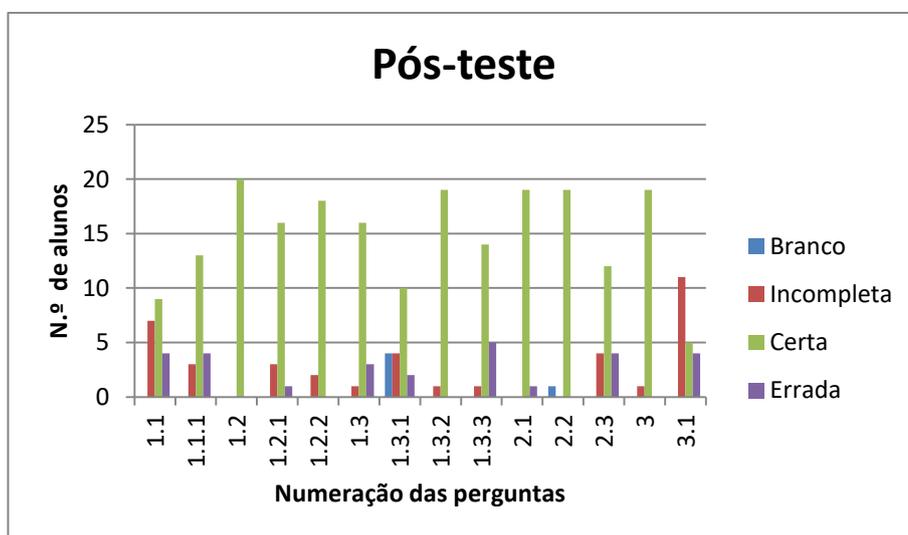


Gráfico 2: Resultados do Pós-teste do 1.º Ciclo

Um dos principais aspetos a refletir é a situação das respostas em branco. No pós-teste observa-se que, na maioria das perguntas, os alunos não deixaram respostas em branco. Este facto demonstra, um pouco, o desenvolvimento das capacidades

reflexivas dos alunos ao longo da implementação do projeto e do interesse em quererem responder a todas as perguntas, facto que não se refletiu no pré-teste.

Outro caso a refletir é a prevalência das respostas erradas e incompletas nas perguntas 1.1 e 3.1. Relativamente à primeira, só é possível depreender que os alunos não perceberam qual era o objetivo da pergunta, enquanto na questão 3.1 não houve efetivamente, tempo para os alunos refletirem acerca do conteúdo gramatical das irregularidades do feminino. Neste conteúdo, era necessário dar uma ficha de trabalho para que os alunos conseguissem compreender e assimilar melhor este conceito e as regras a ele inerente. Contudo, por falta de tempo não houve possibilidade de a realizar.

Ainda na análise do Gráfico 2, é possível destacar o aumento significativo das respostas certas no pós-teste. Através destes resultados pode-se afirmar que os alunos conseguiram desenvolver o seu pensamento científico através da reflexão dos conteúdos gramaticais, do levantamento de hipóteses, da testagem e justificação de ideias.

Relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais também se verificou uma evolução positiva nas respostas, uma vez que responderam corretamente a todas questões propostas no pós-teste (Anexos 6 e 7).

No que diz respeito à aluna número 8, representada na tabela (Anexo 4), não teve oportunidade de realizar o pré-teste, pois faltou à primeira sessão. Todavia, comparando os resultados obtidos, verifica-se que a aluna conseguiu acompanhar os seus colegas no decorrer das sessões. Para além disso, é de realçar que a aluna número 12, apenas esteve presente na primeira sessão e na quinta, o que se refletiu nos resultados pouco satisfatórios.

Em suma, no que diz respeito aos resultados obtidos no pós-teste, pode-se afirmar que foram cumpridos alguns dos objetivos propostos no PIPS; que a maioria dos conceitos gramaticais acerca da classe dos nomes fora bem assimilada; que a metodologia do laboratório gramatical foi aceite pelos alunos, melhorando assim os seus resultados escolares.

## **4.2. Descrição das atividades da turma 5º 1 da EB2,3 Dr. Francisco Sanches**

### **4.2.1. Análise das atividades realizadas ao longo da intervenção**

No que se refere às atividades realizadas ao longo do estágio no 2.º Ciclo, estas, tal como no 1.º Ciclo, tiveram como base os objetivos e a planificação proposta no PIPS e os conteúdos propostos nas planificações para o 3.º período pertencente à disciplina de Português. Assim sendo, a construção das características do texto dramático, a leitura da obra *O Príncipe Nabo*, a realização de questões relativamente à obra, a atribuição de um novo título e a produção de um desenho da parte que mais apreciaram da obra, constituíram as principais atividades cumpridas pela turma.

Antes da leitura da obra, considerou-se pertinente abordar as características deste género. Primeiramente, perguntou-se aos alunos se eles já tinham tido contacto com algum texto dramático, ao que alguns alunos responderam negativamente. No entanto, a professora pediu-lhes para refletirem melhor, pois esta tinha conhecimento de que os alunos estavam em permanente contacto com o texto dramático, já que eles, juntamente com vários professores titulares da turma, estavam a organizar uma peça de teatro acerca da obra *D. Quixote*. Após uma breve reflexão, os alunos responderam que já tinham estado em contacto com o texto dramático, associando, assim, à peça de teatro anteriormente referida.

Desta forma, a partir do diálogo com a turma foram construídas as características do texto dramático. Primeiro, a professora perguntou qual era a função desempenhada pelo texto dramático na peça de teatro *D. Quixote*, ao que dois alunos responderam “nós não conseguimos fazer uma peça sem um guião” e “serve para representar.” De seguida, a professora questionou-os acerca da existência do narrador num texto dramático, sendo que a maioria dos alunos respondeu que há narrador nas peças de teatro. Foi-lhes explicado que normalmente não há narrador nas peças de teatro. No seguimento da aula, avançou-se pela constituição do texto dramático, sendo afirmado que o texto principal era composto pelas falas das personagens e discutindo-se com os alunos como era formado o texto secundário, ao que um respondeu “pelas personagens secundárias”. Dada esta resposta, a professora explicou que o texto secundário era composto pelas didascálias ou indicações cénicas, apresentando um exemplo do livro a analisar, para ser

mais perceptível aos alunos. Posteriormente, foi comentada com os alunos a estrutura e os tipos de discurso do texto dramático. Por último, debateu-se quais os principais intervenientes e as funções que desempenhavam numa peça de teatro, pelo que os alunos responderam “o encenador trata das falas das personagens e ajuda os atores nos ensaios”, os “atores”, “técnico luz”, o “figurinista trata da roupa”, “técnico do som”, o “aderecista, nós na nossa peça somos todos aderecistas” e o “cenógrafo”. A maioria dos alunos não sabia quem era o dramaturgo, sendo explicado qual era a função desempenhada, demonstrando, a título de exemplo, quem escreveu *O Príncipe Nabo*.

A leitura da obra foi outra das atividades propostas neste contexto. Antes da leitura da mesma, distribuíram-se pelos alunos as várias personagens que compõem a obra, explicou-se que as letras em itálico eram as indicações cénicas, que não eram para ler pelos alunos e, por último, que deviam sublinhar as palavras cujo significado desconhecêssem. A professora ficou encarregue de ler as indicações cénicas para que os alunos as respeitassem aquando do momento de leitura.

Ainda antes de se proceder à leitura da obra, a professora pediu para os alunos refletirem acerca da capa da obra. Após a observação e uma breve reflexão, um dos alunos respondeu “parecem fantoches e as mãos representam aquilo do teatro de marionetas” e outro aluno completou dizendo “as pessoas que estão na capa devem ser as personagens”, associando assim o livro a uma das vertentes do teatro. Durante a leitura do primeiro ato, perceberam-se as dificuldades de fluência, entoação, decodificação das palavras e, ainda, a presença de uma leitura silábica. O segundo ato foi lido pelos professores estagiários, de modo a que os alunos percebessem os erros que cometeram, principalmente no respeito pelas indicações cénicas. Consequentemente, no terceiro ato houve uma melhoria significativa por parte dos alunos na leitura da obra.

No final da leitura procedeu-se à busca, no dicionário, das palavras cujo significado os alunos desconheciam, tais como: “sôfrego”; “pedinte”, “avidez”, “consorte”, “lacaio de libré”, “Rolls Royce” e “realejo”. Depois da procura das palavras, os alunos escreveram o seu significado nas páginas correspondentes do livro.

A realização de questões (Anexo 8) relacionadas com a obra foi uma das atividades proposta pela professora ao longo de duas intervenções. É de realçar que as perguntas foram feitas em formato de escolha múltipla pois, ao longo do estágio, foi possível observar que nas questões de compreensão e interpretação, quer dos testes quer do manual, que exigiam alguma produção escrita, os alunos deixavam-nas em branco.

Apesar das perguntas serem feitas em grupo-turma, a professora tentou que se debatesses as opiniões de todos os alunos para determinada pergunta e ainda colocou, em cada questão, uma opção para os alunos que quisessem escrever uma resposta diferente da proposta pela professora, facto que aconteceu em algumas perguntas. Tal como no 1.º Ciclo, a professora colocou questões de compreensão literal para perceber se os alunos compreenderam efetivamente a obra; fez ainda questões inferenciais, de opinião crítica e pessoal. As questões literais foram as seguintes: “ Qual era o tema da conversa entre os criados?”; “Qual era a função do Marechal da Corte?”; “A função da Mademoiselle Fanfaronnade é:”; “Como reage a princesa à presença dos pretendentes?”; “Quanto tempo passou desde que a princesa foi para a casa do músico?”; “Quem é que fez troça da princesa?”; “Como reage o Marechal da Corte à atitude da princesa?”; “Entretanto descobre-se que a princesa Beatriz tinha roubado um:”: “O que sugeriu o músico à princesa?” e “Qual era a semelhança entre o príncipe Austero e o músico António?”.

As questões do âmbito inferencial e de opinião crítica e pessoal que foram apresentadas aos alunos, foram as seguintes: “Um marido não, um príncipe **consorte**’. O que significa a palavra destacada?”. Nesta pergunta, a turma foi unânime a responder, visto que foi pesquisado o termo no dicionário. Na questão “O principal defeito do Marechal da Corte é”, alguns alunos acharam que era guloso e outros que era autoritário.

Na questão “... sem fortunas **notáveis**’ (p. 10). Qual o significado da palavra destacada?”, os alunos conseguiram responder através do sentido do texto. “Essas habilidades que tinha aprendido no Castelo da Abundância ajudavam-na agora que era casada com o músico António.”, nesta questão alguns alunos consideraram que essas habilidades não eram úteis no papel que desempenhava naquele momento. Na pergunta “Não me **verguei** já bastante nestes últimos meses?’ (p. 25) O que significa a palavra destacada?”, os alunos chegaram à resposta, novamente através do sentido do texto. Na questão de opinião crítica “Achas que a princesa merecia ser gozada?”, alguns alunos acharam que ela mereceu ser gozada visto que também gozou certas pessoas pelo seu aspeto físico e outros alunos acharam que ninguém merece ser gozado. Na questão “...e tu fazias os possíveis para **surripiar** uns petiscos para mim.’ (p. 34). O que significa a palavra destacada?”, a maioria dos alunos sabia o sentido da palavra, pois já a tinham ouvido em contextos informais. Na questão de opinião pessoal, “Na tua opinião, a

princesa mereceu esta recompensa?”, a maioria dos alunos respondeu que a princesa merecia esta recompensa, uma vez que ela se tornou numa pessoa melhor. Na última questão “Assinala a alínea que apresenta um dos temas principais da peça”, os alunos entenderam que era o amor, visto que, no final, foi ele que venceu, apesar de todas as adversidades. No desenrolar das atividades, os alunos tiveram que dar um novo título à obra, sendo possível verificar que a maioria dos alunos apresentou títulos bastante diferentes, como “ Amor Invencível”; “A princesa mal-educada”; “A lição da princesa”; “Poço de arrogância”; “A princesa trocista” e “ O Amor da Princesa Beatriz”. Através dos novos títulos, constatou-se que os alunos perceberam a moral da obra analisada.

Por último, foi proposta aos alunos a realização de um desenho acerca da parte da obra de que mais gostaram. No plano inicial do PIPS, estava planificada a elaboração das ilustrações da obra, no entanto, por falta de tempo, foi sugerida realização de apenas uma ilustração. Com a observação das ilustrações, foi possível constatar que os alunos gostaram de parte distintas: alguns alunos gostaram de quando a princesa foi trabalhar para a casa do músico, outros desenharam a parte em que a princesa gozava com os príncipes que apareciam no castelo.

#### **4.2.2. Atividades relativas aos laboratórios gramaticais**

No que concerne à prática do laboratório gramatical no 2.º Ciclo, esta teve como principal conteúdo programático as funções sintáticas, especificamente a noção de sujeito. Para isso, recorreu-se ao *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico* (Costa *et alii*, 2011) para realizar as atividades gramaticais propostas para este Ciclo. É de referir que estas foram retiradas de propostas de laboratórios gramaticais para o 1.º Ciclo e esta decisão foi tomada devido às dificuldades que a turma apresentava ao nível do domínio da gramática.

Primeiramente, a professora explicou a metodologia do laboratório gramatical, as fases que o compõem e os seus objetivos, visto que os alunos não tinham qualquer conhecimento acerca desta metodologia. De seguida, na primeira atividade gramatical (Anexo 9), lecionaram-se os conceitos de grupo nominal e de grupo verbal para que os alunos recordassem estes conceitos já abordados no ciclo anterior. Tendo em conta esses conceitos, os alunos, no primeiro exercício, tiveram de rodear o grupo nominal e o grupo verbal das frases. Neste exercício, os alunos não demonstraram qualquer dificuldade, uma vez que foi dado um exemplo de como deveriam rodear as frases.

No segundo exercício, através também do exemplo dado, os alunos tiveram de fazer perguntas ao verbo e responderem à pergunta, de modo a identificarem o grupo correspondente. Apesar do exemplo dado, os alunos manifestaram alguma dificuldade na sua realização, como se pode verificar na imagem seguinte:

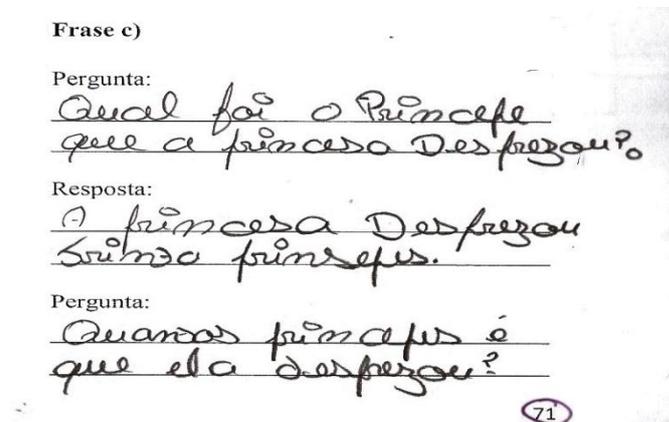


Imagem 4: Exemplo do exercício relativo ao grupo nominal e ao grupo verbal

No exercício subsequente, os alunos tinham que substituir os grupos nominais das frases pelos pronomes correspondentes. Todos os alunos conseguiram realizar este exercício, sem qualquer ajuda. No exercício 2.1, os alunos tinham de levantar uma hipótese com novos dados, ou seja, se os grupos verbais podiam ser substituídos também por pronomes, tendo a turma concluído que não era possível essa substituição.

O exercício seguinte estava relacionado com a segunda etapa do laboratório gramatical definido por Duarte (1992), em que era apresentada ao aluno uma frase incorreta e ele tinha de perceber o que estava errado no verbo, ou seja, na pessoa e no número. Neste exercício teve de se rever a noção de pessoa e de número, para que os alunos conseguissem responder à pergunta. Na questão 3.1, os alunos tinham de reescrever a frase corretamente. Os alunos, nesta questão, não demonstraram qualquer dificuldade na reescrita da frase.

A questão quatro está relacionada com a terceira etapa definida por Duarte (1992), que corresponde aos exercícios de treino. Nesta questão, os alunos tinham de ligar o grupo nominal ao grupo verbal, de modo a estabelecer uma frase coerente. Por fim, o último exercício pretendia verificar se os alunos conseguiram consolidar a matéria em causa que, neste caso, era a associação do grupo nominal com a função sintática do sujeito e o grupo verbal com a função sintática do predicado.

A outra atividade (Anexo 10) teve como principal objetivo responder a uma questão sobre a função sintática de sujeito. Para isso, iniciou-se com aprendizagem do conceito de sujeito para que os alunos se recordassem deste conceito aquando da realização dos exercícios.

No primeiro exercício, os alunos tinham de sublinhar o sujeito e o predicado de cada frase das duas colunas. Neste exercício, os alunos conseguiram sublinhar corretamente o sujeito e o predicado, o que demonstra que os conhecimentos anteriormente lecionados foram consolidados da melhor forma possível. Posteriormente, os alunos tinham de descobrir quantos sujeitos tinha na coluna A e na coluna B, de forma a identificar o sujeito composto.

No que se refere à questão 1.4 os alunos deveriam identificar como estavam ligados os sujeitos na coluna B, enquanto na pergunta 1.6 tinham que reconhecer o que continha cada sujeito. Na questão 1.4, os alunos não tiveram qualquer dificuldade, uma vez que só era necessário observar a coluna e identificar a vírgula e a conjunção “e” na frase. No que diz respeito à questão 1.5, os alunos tiveram alguma dificuldade, pois não estavam a conseguir chegar ao pronome. Depois de respondidas estas perguntas, tornou-se mais fácil para os alunos responderem à pergunta 1.6, tal como se pode verificar na imagem seguinte:

Frase a.	Um pronome e um nome (exemplo)
Frase b.	dois nomes
Frase c.	dois pronomes
Frase d.	um pronome e dois nomes

Imagem 5: Exemplo do exercício relativo ao sujeito simples e sujeito composto

É de referir que antes de os alunos verificarem a conclusão apresentada pela professora, foram discutidas as conclusões a que conseguiram chegar com a resolução dos vários exercícios. Nessa discussão, foi possível verificar que os alunos conseguiram alcançar os objetivos pretendidos.

Com a análise destas atividades, é possível estabelecer várias considerações acerca da implementação desta metodologia. Primeiramente o número de intervenções

dispensadas para a aprendizagem destes conceitos gramaticais foram adequadas às dificuldades apresentadas pelos alunos. De seguida, constatou-se que, apesar de as atividades gramaticais serem destinados para alunos 1.º Ciclo, foram corretamente adaptados às capacidades dos alunos. Se, por ventura, a professora optasse por gramaticais destinados ao 2.º Ciclo, esta poderia não alcançar os objetivos pretendidos no PIPS e os alunos demonstrarem desinteresse pelo ensino da gramática.

Deste modo, sugere-se a implementação deste tipo de metodologia nestes contextos, uma vez que os alunos conseguiram consolidar os conhecimentos pretendidos e demonstraram, ao longo das intervenções, empenho e dedicação na realização dos exercícios.

### **4.2.3. Análise e tratamento dos dados recolhidos**

#### **4.2.3.1 Resultados do pré-teste e do pós-teste**

O pré-teste e pós-teste (Anexo 11) elaborado para a turma do 2.º ciclo, teve como base o *Guião de implementação do programa do ensino do Português - conhecimento explícito da língua*. Este guião, tal como próprio título indica, sustenta-se no *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et alii*, 2009), sugerindo, deste modo, que se realizem atividades de aprendizagem pela descoberta e de laboratórios gramaticais. De acordo com Costa *et alii* (2011, p. 25)

Neste tipo de atividade, se pretende que os alunos observem dados para descobrirem padrões regulares. A observação de regularidades é altamente compatível com a perspetiva assumida nos Programas sobre Conhecimento Explícito, já que, como vimos, a explicitação do conhecimento gramatical implícito passa por reconhecer que este é um conhecimento altamente regular e sobre o qual temos intuições claras.

Para a elaboração deste teste, foi adaptada uma ficha de trabalho proposta para o 3.º ano de escolaridade, pois as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et alii*, 2015) propõem, para o 1.º e 2.º Ciclos, o ensino das funções sintáticas. Para além disso, como, no levantamento de conceções prévias, os alunos do 2.º ciclo não tinham qualquer conhecimento sobre este conteúdo, achou-se mais adequado começar por um grau de complexidade apropriado às suas dificuldades. No entanto, apesar do teste ser do 1.º Ciclo, os alunos demonstraram alguma dificuldade na sua elaboração, como se pode verificar na análise do Gráfico 3.

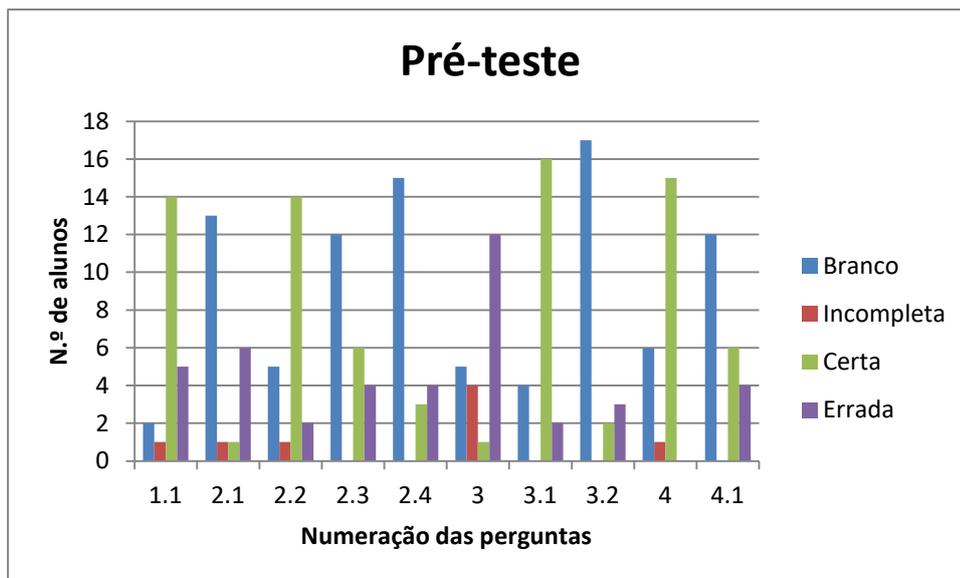


Gráfico 3: Resultados do Pré-teste do 2.º Ciclo

Com a observação do Gráfico 3, um dos principais aspetos a realçar no pré-teste são o elevado número de respostas em branco. Este facto acontecia porque a maioria dos alunos não lia os enunciados do teste e passava à frente as perguntas. Outros alunos liam os enunciados, só que não se recordavam dos conteúdos gramaticais.

Este aspeto refletiu-se nas perguntas 2.1, 2.3, 2.4, 3.2 e 4.1. No que se refere à questão 2.1, que tinha uma maior produção escrita, alguns alunos, não entenderam o objetivo da pergunta, que era descobrir o grupo nominal e o grupo verbal, pelo que nem tentaram responder. Na pergunta 2.3, os alunos tinham que levantar uma hipótese que, neste caso, era a possibilidade de substituição dos pronomes na caixa B.

As questões 2.4 e 3.2 eram as questões de validação das hipóteses, nas quais os alunos não conseguiram chegar às conclusões pretendidas. No decorrer do pré-teste foram feitas pequenas conclusões para que os alunos conseguissem chegar à conclusão final que neste caso era a questão 4.1. De acordo com Costa *et alii* (2011, p. 32) as atividades gramaticais devem ser construídas de tal forma que os alunos possam tirar conclusões em pequenos passos:

Este critério para a construção de sequências de aprendizagem é, sobretudo, relevante para a elaboração de atividades pela descoberta. É frequente observarmos atividades em que se pede aos alunos que deem passos demasiado rápidos ou para os quais ainda não dispõem de informação suficiente.

Posto isto, como os alunos, na maioria das vezes, não conseguiram acertar na resposta anterior (2.3) tornou-se mais difícil chegar às pequenas conclusões.

Relativamente às respostas certas, verificam-se as perguntas 1.2, 2.2, 3.1 e a 4. Os alunos tiveram mais facilidade nestas perguntas uma vez que, na primeira, foi dado um exemplo de como se dividia o grupo nominal e o grupo verbal; na 2.2 tinham que substituir os nomes pelos pronomes; na pergunta 3.1 deveriam reescrever a frase corretamente e na questão 4 tinham de ligar as frases, logo estas eram questões de resposta curta que não exigiam muita produção escrita.

No que concerne às respostas erradas, verifica-se com análise do Gráfico 4, que a pergunta que sobressai com mais soluções incorretas é efetivamente, a 3. Nesta pergunta os alunos tinham de descobrir em que pessoa e número se posicionava o verbo e alterar de forma que a frase ficasse coerente. É de realçar que durante a realização pré-teste os alunos não sabiam que o verbo variava em pessoa e número. Ainda nesta pergunta, se verifica o maior número de respostas incompletas, visto que alguns alunos só acertaram em que pessoa e número estava o verbo, mas não souberam responder como se deveria alterar a variação para a frase ficar correta.

Com análise do Gráfico 3, concluiu-se que os alunos demonstraram algum desinteresse na realização do teste, devido ao número de respostas em branco. Constata-se, também, pouca capacidade reflexiva dos alunos nas questões levantamento de hipóteses e na elaboração de pequenas conclusões.

Após a lecionação das aulas, os alunos conseguiram chegar às conclusões pretendidas, como se reflete na análise do Gráfico 4, em que houve uma evolução significativa nas respostas constantes no pós-teste.

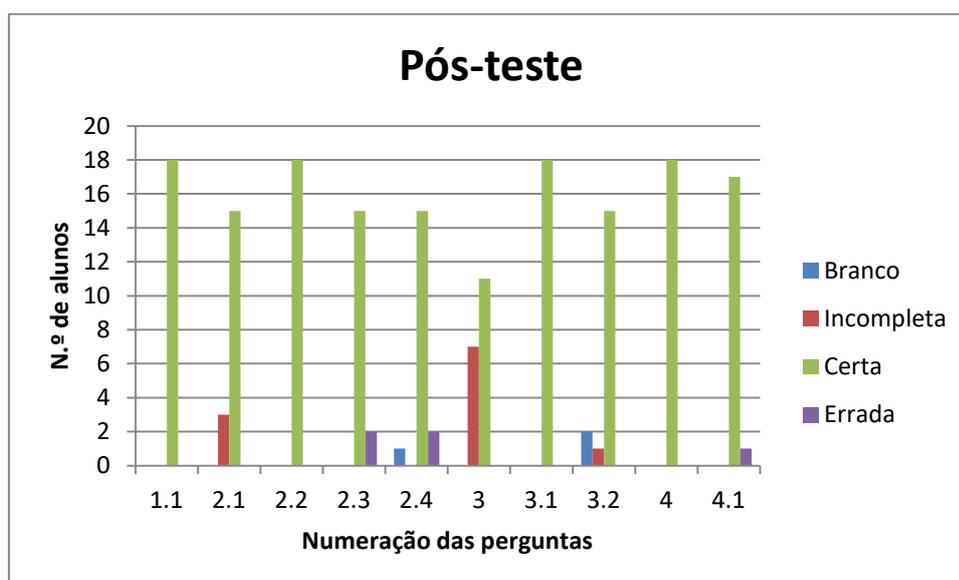


Gráfico 4: Resultados do Pós-teste do 2.º Ciclo

Comparativamente com o Gráfico 3, houve uma diminuição expressiva das respostas deixadas em branco. Este aspeto demonstra a motivação e o interesse dos alunos neste tipo de atividades gramaticais associadas à metodologia do laboratório gramatical.

Outro dos aspetos a refletir é, sem dúvida, o aumento significativo das respostas certas dos alunos e, conseqüentemente, na diminuição das respostas erradas. Através destes resultados é possível afirmar que os alunos conseguiram compreender e assimilar os conhecimentos gramaticais propostos ao longo do período de estágio.

Ainda através da análise do Gráfico 4, é possível verificar que a resposta 3 foi, novamente, a questão que os alunos demonstraram mais dificuldade, com respostas incompletas. Assim sendo, foi necessário rever os conteúdos gramaticais relacionados com o verbo, para que os alunos percebessem como se processa a sua variação.

Terminada análise do Gráfico 4, é necessário referir alguns aspetos associados a estes testes. Primeiramente, que não foi preciso adequar os pré-testes e os pós-testes aos alunos com necessidades educativas especiais. De seguida, a falta de alguns alunos durante as intervenções do PIPS, condicionou o seu processo de ensino-aprendizagem e prejudicou, de certa forma, o projeto, visto que não foi possível analisar os dados de todos os alunos da turma. Tal facto, verifica-se na análise da tabela (Anexo 12), em que faltaram quatro alunos à realização do pós-teste.

É ainda de referir que três alunos recusaram-se a realizar o pós-teste, visto que o viram como um meio de avaliação que contava para a sua nota e, visto que tiravam sempre negativa, deduziram que nem valeria a pena a sua concretização. No entanto, após uma conversa entre a professora e os alunos, estes mostraram-se mais motivados para a sua realização, conseguindo melhorar as suas respostas perante o pré-teste.

Como balanço preliminar, é possível afirmar que se conseguiu implementar, o projeto, visto que os resultados comparativos entre pré-teste e pós-teste representaram uma melhoria significativa nas respostas dadas. Para além destes resultados, é ainda de ressaltar o *feedback* positivo da professora cooperante ao longo das intervenções, por causa de uma significativa melhoria das capacidades leitoras dos alunos, da metodologia do laboratório gramatical, em que os alunos se mostraram participativos e motivados na realização dos exercícios e na adequação dos mesmos.

Entretanto, no capítulo seguinte, realiza-se um balanço mais geral da formação, tendo em conta as limitações sentidas ao longo do estágio, bem como algumas recomendações relativas aos domínios abordados no PIPS.

## 5. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente capítulo está dividido, tal como o próprio título indica, em três tópicos. Primeiramente, são apresentadas as considerações finais face aos resultados de implementação do projeto, nos dois contextos. Seguidamente, referem-se as principais limitações sentidas durante o período de estágio. Por fim, destacam-se algumas recomendações para futuras investigações nos domínios da leitura e da gramática.

### 5.1. Conclusões

Neste projeto de intervenção pedagógica, pretendeu-se sobretudo comprovar que a metodologia do laboratório gramatical promovia o aperfeiçoamento das capacidades de interpretação de textos dos alunos e a sua aprendizagem da gramática.

O estudo destas problemáticas prendeu-se, essencialmente, com dificuldades demonstradas pelos alunos durante o período de observação do estágio e confirmadas pelas professoras cooperantes, consoante os resultados nos testes de avaliação.

Perante estes factos, foram enunciados alguns objetivos a ter em conta aquando da planificação das atividades, com intuito de ultrapassar as lacunas referenciadas. Desta forma, este projeto teve como principais objetivos a promoção do ensino da gramática e da interpretação de textos, de forma diferenciada no 1.º e no 2.º Ciclos; o desenvolvimento das capacidades de interpretação, de reflexão, de espírito crítico e de descoberta das regularidades linguísticas, a partir da leitura de textos diversos. Neste caso em particular, foi através do conto tradicional *Os mais belos contos de Grimm* (Costa, 1992) e da leitura do texto dramático, *O Príncipe Nabo* (Losa, 2000) que se conseguiu desenvolver os objetivos enunciados. Através da implementação de atividades de laboratório gramatical, desenvolveu-se o pensamento científico nos alunos, ensinando-os a pensar/refletir, a levantar hipóteses, a testar e comprovar ideias.

Os instrumentos de recolha de informação utilizados durante o período de estágio permitiram realizar, com mais minúcia, uma análise das atividades desenvolvidas, tendo em conta os sucessos, as lacunas e as melhorias que deveria abarcar uma próxima implementação do projeto.

Começando pelos sucessos obtidos durante o período de estágio, conclui-se, através dos resultados do pré-teste e pós-teste, que houve uma evolução significativa

dos conhecimentos obtidos pelos alunos. Tanto no pré-teste do 1.º Ciclo como no do 2.º Ciclo, verificou-se um número acentuado de questões em branco e incompletas. Este facto já não foi verificado na resolução do pós-teste, pois os alunos demonstraram mais empenho nas respostas dadas. Um dos aspetos que também se constatou no pré-teste, em ambos os contextos, foi a questão da validação de conhecimentos, na qual os alunos manifestaram alguma dificuldade, aspeto este que não se espelhou na resolução do pós-teste. Tendo como ponto de partida estes resultados, pode afirmar-se que houve uma correta apreensão dos conhecimentos e uma adesão às novas metodologias.

Outra das conquistas alcançadas durante a implementação do projeto foi no domínio da leitura. Este efeito positivo refletiu-se principalmente no 2.º Ciclo, uma vez que foi notório o progresso na expressividade oral e, conseqüentemente, na fluência da leitura de textos, sobretudo do género dramático. A transformação do texto narrativo para texto dramático também fez com que os alunos do 1.º Ciclo vissem este tipo de texto noutra perspetiva, incentivando-os também à leitura e à representação. No que diz respeito às perguntas de interpretação de textos, os alunos do 1.º Ciclo conseguiram estruturar melhor a sua opinião crítica, dando respostas mais coerentes do que as dos alunos do 2.º Ciclo. Realçam-se as sucessivas intervenções dos alunos para responderem às questões, o que demonstra o resultado do incentivo para esta temática.

Por último, outro dos sucessos obtidos foi, efetivamente, o aperfeiçoamento do ensino da gramática. Esta melhoria resultou da prática do laboratório gramatical, no qual os alunos descobriram as regularidades das classes dos nomes e das funções sintáticas, nomeadamente do sujeito. Com esta metodologia, a gramática foi olhada noutra perspetiva, visto que eram eles próprios os construtores do seu conhecimento gramatical. Deste modo, conclui-se que os alunos ficaram motivados para o domínio da gramática, uma vez que, no desenrolar das atividades, conseguiram atingir os objetivos planificados e demonstraram interesse na implementação destas novas práticas.

A principal lacuna verificada na implementação do projeto vai ao encontro da metodologia do laboratório gramatical. No final do período de estágio no 1.º Ciclo, comprovou-se que foram lecionados demasiados conceitos gramaticais. Tal refletiu-se, assim, no pouco aprofundamento do conceito das irregularidades do feminino e do plural, na classe dos nomes, o que se comprovou, inevitavelmente, nos resultados do pós-teste concernentes a estes conceitos. Neste Ciclo, bastava a aprendizagem das subclasses do nome comum, do nome próprio e do nome comum coletivo. Se assim

acontecesse, os alunos ficariam com estes conteúdos armazenados na sua memória de longo prazo, dado que teriam mais tempo para os exercitarem e aprofundarem.

Como melhorias docentes, salienta-se, essencialmente, o desenvolvimento da formação pedagógica e das competências na área do ensino do Português. Através da prática pedagógica, é possível constatar que foram aprendidos alguns pressupostos pedagógicos que irão guiar a nossa vida profissional e também a pessoal. O contexto familiar de cada aluno e a influência que este tem no ambiente escolar foram dos aspetos que mais marcaram a nossa prática pedagógica. Um professor tem, necessariamente, de conhecer o contexto familiar de cada aluno para conseguir perceber as atitudes que este assume perante determinadas situações. Por exemplo, a cultura de cada aluno: o professor deve ter consciência de que, quando aborda determinadas matérias, terá em atenção as palavras que profere para não ferir as suscetibilidades dos seus alunos e, acima de tudo, cultivar uma boa relação com os encarregados de educação, para que estes também se tornem sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem do seu educando.

Outra das aprendizagens realizadas foi a flexibilidade que as planificações devem possuir nos processos de ensino-aprendizagem. Um professor não pode adotar a planificação como um produto rígido que não deve ser mudado, mas sim como um documento orientador da prática pedagógica e esta tem de se adaptar às diversidades existentes na sala de aula. As competências ao nível de gestão de grupo também foram melhoradas ao longo da prática pedagógica, por exemplo na gestão de conflitos e no cumprimento das regras de sala de aula.

A boa relação com toda a comunidade educativa também foi um dos pontos a ter em conta na prática profissional. O bom relacionamento com todos os membros da comunidade educativa fez com que alguns dos objetivos propostos no PIPS fossem concretizados, o que se realçou com a apresentação da peça de teatro no 1.º Ciclo às turmas do 1.º, 2.º e 4.º anos e às funcionárias da escola. Esta apresentação permitiu a valorização do trabalho feito ao longo das intervenções, tanto dos alunos como da professora estagiária.

O aprofundamento de conhecimentos nas áreas da leitura e do conhecimento explícito da língua, também fez com que se alargassem os horizontes e se percebesse a importância que estas competências assumem na vida escolar das crianças. Sendo, futuramente, professora de Português do Ensino Básico é necessário fazer uma reflexão

relativamente ao papel que se desempenha no ensino, enquanto professor desta disciplina. É possível afirmar que, se os alunos tiverem sucesso na disciplina de Português, terão um progresso mais facilitado para conseguir bons resultados nas restantes disciplinas. Considera-se, assim, que pelo bom domínio do Português, os alunos irão entender melhor os enunciados dos problemas matemáticos; terão uma maior capacidade comunicativa nas apresentações de trabalhos e apresentarão uma compreensão mais proficiente das várias matérias incluídas nos manuais das várias disciplinas.

Outro dos aspetos, melhorados na implementação deste projeto, foi a valorização do domínio da gramática. Hoje em dia, o ensino da gramática ainda é visto pelos alunos como algo de desinteressante e sem utilidade, cabendo ao professor desmistificar essas ideias através da diversificação de estratégias. Uma das estratégias a ponderar é, sem dúvida, a metodologia do laboratório gramatical, de forma que os alunos fiquem motivados para o domínio da gramática, como comprovado na execução deste projeto.

Concluiu-se então, por tudo o que foi relatado, que o papel do professor de Português do Ensino Básico é bastante exigente, mas ao mesmo tempo motivador, visto que é através deste que serão fornecidas as ferramentas essenciais para o sucesso escolar dos nossos alunos.

## **5.2. Limitações**

No que diz respeito às limitações sentidas ao longo da implementação do projeto, verificou-se, primeiramente, algum embaraço na construção do laboratório gramatical. Esta contrariedade constatou-se nos seguintes casos: elaborar as atividades que tivessem em conta as sete etapas propostas por Duarte (2008); analisar o grau de complexidade nas atividades, de forma a não desmotivar os alunos; selecionar os conteúdos segundo os objetivos propostos no PIPS e, por fim, regular o tempo para cada atividade. Assim, com a implementação do projeto, concluiu-se que a prática do laboratório gramatical constitui um procedimento metodológico muito exigente para os professores e para os alunos.

Além disso, outra das dificuldades apontadas foi a mudança de hábitos nos alunos, visto que estes estavam habituados ao ensino normativo, em que o professor leciona o conceito gramatical e, logo de seguida, se realizam os exercícios propostos no manual ou no caderno de atividades. Os alunos não estavam acostumados a refletir

acerca dos conhecimentos gramaticais e a descobrirem o conceito e as regras a ele inerente. Não sendo eles próprios os agentes do seu conhecimento, tal constituiu, numa primeira instância, uma dificuldade, mas que foi superada com o desenrolar das sucessivas atividades propostas.

Os equipamentos nas salas também foram um entrave para a dinamização das aulas. Numa das intervenções, a professora estagiária deparou-se com o não funcionamento do projetor, o que levou ao uso recorrente do quadro, comprometendo o tempo de leção dos conteúdos.

### **5.3. Recomendações**

Após a implementação deste projeto, sugere-se uma renovação de metodologias por parte dos professores, visto que atualmente os alunos ainda possuem lacunas no seu conhecimento gramatical. Tal como afirmou Costa (2008, pp.149-159), os alunos, à saída para o secundário, não têm conhecimento de conteúdos gramaticais básicos, devido à não valorização da gramática nos exames nacionais, à falta de formação por parte dos professores, à inconstância das terminologias, às metodologias de ensino da gramática e à articulação desta competência com os outros domínios da língua. Deste modo, é necessário refletir acerca das metodologias adotadas, para que o ensino da gramática não se torne algo desinteressante e sem utilidade para os alunos. Este facto refletiu-se na turma do 2.º Ciclo, em que os alunos não viam a importância da gramática para a sua vida pessoal, fazendo com que a professora estagiária lhes incutisse o papel transversal que assume na língua materna. A utilização do laboratório gramatical foi apenas um passo para despertar o interesse dos alunos, sendo muito importante dar continuidade à diversificação de estratégias para a obtenção de resultados mais satisfatórios.

Feitas as análises aos dois contextos, nota-se que a metodologia do laboratório gramatical traz resultados positivos no âmbito da aprendizagem dos conteúdos gramaticais e uma maior motivação para o ensino da gramática.

A formação dos professores assume um papel preponderante para a aplicação correta deste tipo de metodologias. Normalmente, a formação é proposta pelas editoras de determinado projeto adotado na escola. Assim sendo, antes de quererem garantir o seu projeto para o próximo ano letivo, deveriam fornecer mais formação ao nível do

laboratório gramatical, para uma melhor clarificação de metodologias e de terminologias.

Visto que a leitura tem extrema importância no desenvolvimento intelectual e social do aluno, considera-se pertinente a sua promoção no contexto de sala de aula, bem como no contexto familiar. Desta forma, far-se-ia com que os alunos se tornem leitores mais fluentes e, por conseguinte, que sejam capazes de interpretar os textos com mais facilidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches (2014). *Projeto Educativo 2013-2017*. Braga: Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches.
- Agrupamento de Escolas Carlos Amarante (2015). *Projeto Educativo: Percursos com futuro 2015-2018*. Braga: Agrupamento de Escolas Carlos Amarante.
- Alonso, L. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular- O contributo do Projecto "PROCUR"*. Braga: Revista do GEDEI: Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância.
- Amado, I. & Sardinha, M. G. (2013). Ler um ato com sentido... Reflexões sobre a importância. In F. Azevedo & M. G Sardinha. (Orgs.), *Didática e Práticas. A Língua e a Educação Literária*. 40-41 Guimarães: Opera Omnia.
- Antunes, M. (2012). *Ensino da gramática- uma Aprendizagem de Qualidade: Abordagem das funções sintáticas*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Barros, P. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/ formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. (Tese de Doutoramento em Educação). Braga: Universidade do Minho.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bibliotecas André Soares (2010). *O Príncipe Nabo*. Braga. Consultado em 5 de abril de 2017, em <http://beandresoares.webnode.pt/projectos-e-programas/saber-sobre-a-obra/-o-principe-nabo/> .
- Boing, M. P. & Garcia, M. J. G. F. (2014). *As Relações Sintáticas e Semânticas e a Inferência na Interpretação*. Paraná: UEL. Consultado em: 12 de agosto de 2017, em [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uel\\_port\\_artigo\\_maria\\_pereira\\_boing.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_port_artigo_maria_pereira_boing.pdf).
- Buescu H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012a). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012b). *Caderno de Apoio à Leitura e Escrita*, Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cagliari, L. C. (1995). *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione.
- Carvalho, C. P. (2003). *O questionário inferencial durante a interpretação de textos na aula de português*. (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Castanheira, M. T. (Coord.) (2017). *Relatório Nacional: Provas Finais do 1º Ciclo do Ensino Básico, 2013-2015*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.
- Castanheira, M. T. (Coord.) (2015). *Relatório: Projeto Testes Intermédios do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.
- Castro, R. V. & Sousa, M. L. D. (1998). *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge. Consultado em: 17 de agosto de 2017, em <https://dspace.utamu.ac.ug/bitstream/123456789/182/1/Research-Methods-inEducation-sixth-edition.pdf>.
- Coracini, M. J. R. F. (2002). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira* (2.ª Edição). Campinas, SP: Pontes.
- Costa, M. A. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In M. R. Delgado-Martins (Coord.), *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística* (pp. 165–177). Lisboa: Edições Colibri.
- Costa, M. J. (1992). *Os Mais Belos Contos de Grimm*. Porto: Civilização
- Costa, J. (2007). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In C. Reis (Org.), *Atas do Congresso Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 149-165). Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – conhecimento explícito da língua*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Costa, M. Costa (2015). *A Minha Gramática 3.º e 4.º anos - 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Vila Nova de Gaia: Editora Educação Nacional.
- Costa, F. & Bom, L. (2016). *Livro aberto. Português – 5.º ano*. Porto: Porto Editora.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009) Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. Nº 2, pp. 355-479. Consultado em: 16 de agosto de 2017, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.
- Dionísio, M. L. T. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Almedina.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado-Martins (Coord.), *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística* (pp. 165–177). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?. In M. R. Delgado-Martins (Coord.), *Formar professores de português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. & Brito, A. M. (1996). Sintaxe. In I. Faria, E. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (Orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Duarte, I. (1997). Ensinar gramática: para quê e como? *Palavras*, 11, 67-74.
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa: Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. (2010). Sobre o conceito de consciência linguística. In M. J. Freitas, A. Gonçalves & I. Duarte (Coords.), *Avaliação da consciência linguística. Aspectos Fonológicos e Sintáticos do Português*. Lisboa: Edições Colibri, 11-16.
- Duarte, R. (Ed.) (2008). *Posição dos docentes relativamente ao ensino da língua portuguesa*. Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.

- Duarte, I. M. (2010). Formas de tratamento: item gramatical no ensino do Português Língua Materna. In Brito, A. M (Org.), *Gramática: História, Teoria, Aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras. Consultado em: 29 de agosto de 2017, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8300.pdf>.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ferrão, M. C. & Fróis, J. (1997). *Era uma vez... Uma Gramática em Histórias*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ferreira, P. S. (2015). Ensino da Gramática: Conceções, Práticas, Currículo e Terminologia. In *Atas de II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, 153-163.
- Geraldi, J. W. (1999). *Linguagem e Ensino. Exercício de Militância e Divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Hudson, R. (1992). *Teaching grammar. A teacher's guide to the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Hudson, R. & Walmsley, J. (2005). The English Patient: English grammar and teaching in the twentieth century. Consultado em: 30 de agosto de 2017, em [http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/walmsley/docs/The\\_English\\_Patient-2004.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/walmsley/docs/The_English_Patient-2004.pdf).
- James, C. & Garret, P. (Ed.) (1991). *Language Awareness in the Classroom*. Londres: Longman.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *Cómo Planificar La Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N. & Rocha, V. (2016). *Alfa. Português 3. 3.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Lomas, C. (2006). *O Valor das Palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massa na aula*. Porto: Edições Asa.
- Losa, I. (2000). *O Príncipe Nabo*. Porto: Afrontamento
- Marques, I., Moreira, M. A. & Vieira, F. (2001). A investigação-acção na formação de professores – um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação, Trabalho apresentado em VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, In *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 619-629). Braga: Universidade do Minho.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Martins, K. C & Pereira, M. H (2008). Gramática e Reflexão: Por um Ensino Crítico em prol da competência comunicativa. *Cadernos do CNFL*, Rio de Janeiro CIFEFIL, vol. XII, n.º 05, p. 35-50.
- Matos, S. C S. (2012). *Mobilização do Conhecimento Explícito da Língua na Leitura e na Escrita*. (Dissertação de mestrado). Porto: Universidade do Porto.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A Investigação-ação e a Construção de Conhecimento Profissional relevante. In *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Pereira, J. C; Pereira, J. R. & Pereira, I. S, P. (2010). A Promoção do Conhecimento Explícito da Língua no Contexto do PNEP. Renovação de Conceções e Práticas pedagógicas. In Í. Pereira (Coord.), *O Ensino do Português no 1.º Ciclo. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português*. Braga: Universidade do Minho, pp. 179-218.
- Perini, M. (1995). *Gramática descritiva do Português*. São Paulo: Ática.
- Porfírio, L. (2013). *A Competência Comunicativa e o Processo de Construção de sentidos Textuais: A Função da Palavra- Chave*. (Dissertação de mestrado). Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Possenti, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado Letras: Consultado em: 29 de agosto de 2017 em [https://zellacoracao.files.wordpress.com/2009/03/porquenaos\\_ensinar\\_gramatica\\_escola.pdf](https://zellacoracao.files.wordpress.com/2009/03/porquenaos_ensinar_gramatica_escola.pdf).
- Queiroz, A. (2015). *A utilização do Laboratório Gramatical nas aulas de Português como Língua Materna e de Espanhol como Língua Estrangeira*. (Dissertação de mestrado). Porto: Universidade do Porto.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Ribeiro, A. M; Silva, M. C & Leite, V. F. (2010). A Compreensão e Interpretação Textuais na Experiência PNEP. In Í. Pereira (Coord.), *O Ensino do Português no 1.º Ciclo. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português*. Braga: Universidade do Minho, pp. 59-74.
- Romão, L. M. S. & Pacífico, S. M. R. (2006). *Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro.
- Sardinha, M. G. & Machado, J. (2013). Didática do Português: leitura, textos e transversalidade da Língua Materna. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Orgs.), *Didática e Práticas. A Língua e a Educação Literária* (pp. 13-31) Guimarães: Opera Omnia.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A Língua materna na Educação Básica – Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, A. C. (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. C. (2016). Sobre a metodologia do laboratório gramatical: apropriação num manual de Português do 1.º Ciclo. *EXEDRA – Revista Científica ESEC, número temático*, 7-19.
- Silva, M. L. (2011). *A investigação-acção em contexto colaborativo: mudanças nas concepções e práticas dos professores*. (Tese de Doutoramento em Educação). Braga: Universidade do Minho.
- Silvano, P. (2014). O conhecimento explícito da língua no Programa de Português do Ensino Básico: o Dicionário Terminológico e o laboratório Gramatical. In *Palavras*, n.º 44-45, 29-38.
- Silvano, P. & Rodrigues, S. (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática - Uma proposta de articulação. In A. M. Brito. (Org.), *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras.

- Sousa, M. L. D. (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Porto: Edições Asa.
- Souza, D. F. (2014). O Processo de Leitura e Interpretação nas Aulas de Língua Portuguesa à Luz da análise do discurso. *Revista Académica de Letras Portugêses*. 2, 3-17.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Travaglia, L.C. (2006). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Xavier, L. G. (2012). Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. *EXEDRA – Revista Científica ESEC, número temático*, 467-477.
- Xavier, L. G. (2013). Ensinar e aprender gramática: algumas abordagens possíveis. *EXEDRA Revista Científica ESEC*, 7, 146-158. Consultado em: 29 de agosto de 2017, em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2013/07/13EF.pdf>.

## ANEXOS

### Anexo 1: 1.º Laboratório gramatical – Classe dos nomes

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



1. Observa as ilustrações da obra e escreve os nomes de objetos, animais, plantas que encontras.


- 1.1. Escreve os nomes de animais, objetos ou outras entidades que encontras no excerto.

*Era uma vez um burro que, durante muitos anos, tinha transportado sem descanso sacos de farinha para o moinho. Agora, no entanto, estava cansado, tão cansado que já não conseguia fazer o trabalho. O dono pensou então em livrar-se dele.*

*Apercebendo-se de que o vento não lhe soprava a favor, o burro fugiu e pôs-se a caminho de Brémen, pensando poder entrar para a banda de música da cidade. Já caminhava havia algum tempo quando encontrou um cão de caça estendido no chão.*

Excerto retirado da obra *Os mais belos contos de Grimm*, traduzido por Maria José Costa (1992)

- **Então, podemos afirmar que quando se refere a pessoas, animais, objetos, plantas e outros nomes em geral, pertencem à subclasse dos nomes \_\_\_\_\_.**
- **Escreve-se com letra \_\_\_\_\_.**

**2. Escreve nomes de pessoas, animais, rios, cidades, serras, países ou astros que conheces.**


**2.1. O que achas que elas têm em comum?**

---

---

**2.2. Escreve o nome do animal e da cidade que encontras no excerto.**

*— Anda daí, Crista Vermelha — convidou o burro —, acho melhor que venhas connosco. Nós vamos para Brémen, o que sempre é melhor do que ir parar à panela. Tens uma bela voz e, todos juntos, vamos dedicar-nos à música.*

Excerto retirado da obra *Os mais belos contos de Grimm*, traduzido por Maria José Costa (1992)

- 
- A partir da análise do excerto, podemos afirmar que estas palavras pertencem à subclasse dos...  
\_\_\_\_\_.
  - Escreve-se com letra \_\_\_\_\_.

## Anexo 2: 2.º Laboratório gramatical – Classe dos nomes

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### 1. Procura no excerto um nome coletivo e diz o que indica.

— *Anda connosco para Brémen. Tu até percebes de serenatas, portanto podes entrar para a banda de música da cidade.*

Excerto retirado da obra *Os mais belos contos de Grimm*, traduzido por Maria José Costa (1992)

---

### 1.2. Liga o nome comum ao nome coletivo correspondente:

Ovelhas	Multidão
Aviões	Rebanho
Peixes	Esquadilha
Pessoas	Cardume

- **Então, podemos afirmar que quando se refere a um conjunto de seres ou de objetos da mesma espécie, pertencem à subclasse dos...**
- 

### 2. Descobre, no excerto, quais são as palavras que estão antes dos nomes e transcreve-as.

*Era uma vez um burro que, durante muitos anos, tinha transportado sem descanso sacos de farinha para o moinho. Agora, no entanto, estava cansado, tão cansado que já não conseguia fazer o trabalho. O dono pensou então em livrar-se dele. Apercebendo-se de que o vento não lhe soprava a favor, o burro fugiu e pôs-se a caminho de Brémen, pensando poder entrar para a banda de música da cidade. Já caminhava havia algum tempo quando encontrou um cão de caça estendido no chão.*

Excerto retirado da obra *Os mais belos contos de Grimm*, traduzido por Maria José Costa (1992)

---

**2.1. Na tua opinião, para que servem elas?**

---

---

**2.2. Descobre e reescreve as palavras que vêm atrás dos nomes:**

- cadela: \_\_\_\_\_
- menino: \_\_\_\_\_
- músicas: \_\_\_\_\_
- carros: \_\_\_\_\_

**2.3. Coloca uma cruz no género e número correspondente.**

	Género		Número	
	Masculino	Feminino	Singular	Plural
Burro				
Bandas				
Animais				
Música				
Ladrões				

- Desta forma, podemos concluir que os nomes variam em \_\_\_\_\_ e em \_\_\_\_\_.

### **Anexo 3: 3.º Laboratório gramatical – Classe dos nomes**

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

#### **1. Coloca este excerto no plural.**

*O burro e o cão deitaram-se debaixo de uma grande árvore. O gato instalou-se nos ramos mais baixos. Mas o galo, por uma questão de segurança, preferiu empoleirar-se, o mais alto possível.*

Excerto retirado da obra *Os mais belos contos de Grimm*, traduzido por Maria José Costa (1992)

---

---

---

#### **1.1. Reescreve estas frases no plural.**

a) O rapaz está a brincar.

---

b) O bolo ficou muito doce.

---

c) A avestruz tem um pescoço longo e a girafa também.

---

#### **1.2. Encontre alguma regularidade nas palavras reescritas? Qual?**

---

---

#### **2. Reescreve o excerto no feminino.**

*O burro e o cão deitaram-se debaixo de uma grande árvore. O gato instalou-se nos ramos mais baixos. Mas o galo, por uma questão de segurança, preferiu empoleirar-se, o mais alto possível.*

Excerto retirado da obra *Os mais belos contos de Grimm*, traduzido por Maria José Costa (1992)

---

---

---

**2.1. Coloca estas frases no feminino.**

a) O senhor professor estava a dar aula aos homens.

---

b) O cão caçou um coelho.

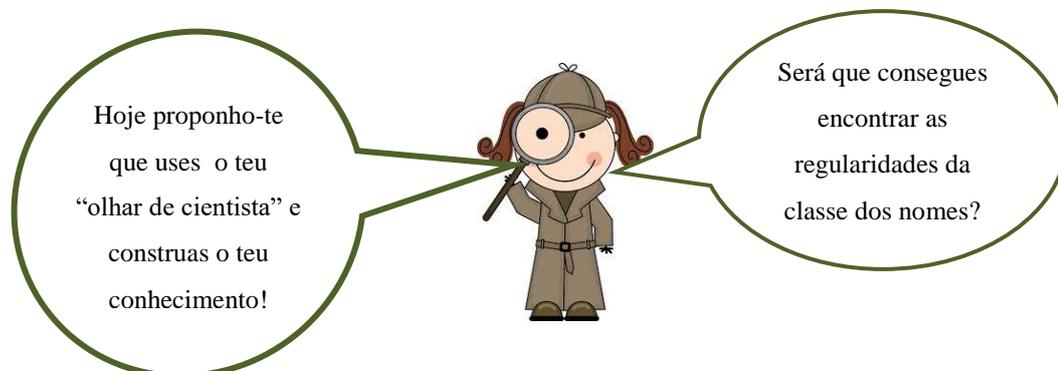
---

c) O irmão do João é patrão.

- 
- **As palavras terminadas em –ão formam o seu feminino, mudando o –ão para \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_.**

## Anexo 4: Pré-teste e Pós-teste do 1.º Ciclo

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



### 1. Lê o texto e observa as palavras que estão destacadas.

Era uma vez um **burro** que, durante muitos anos, tinha transportado sem descanso **sacos** de farinha para o **moinho**. Agora, no entanto, estava cansado, tão cansado que já não conseguia fazer o trabalho. O **dono** pensou então em livrar-se dele. Apercebendo-se de que o **vento** não lhe soprava a favor, o burro fugiu e pôs-se a caminho de **Brémen**, pensando poder entrar para a **banda** de música da cidade. Já caminhava havia algum tempo quando encontrou um **cão** de caça estendido no chão.  
[...]

Excerto retirado da obra *Os mais belos contos de Grimm*, traduzido por Maria José Costa (1992)

#### 1.1. Observa as palavras que estão sublinhadas e classifica-as com V ou F.

##### A que se referem elas?

- a) *Animais* como gato, camelo, rinoceronte? \_\_\_\_\_
- b) *Ações* como brincar, saltar, escrever? \_\_\_\_\_
- c) *Pessoas* como professor, pais, colegas? \_\_\_\_\_
- d) *Coisas* como caderno, computador, prato? \_\_\_\_\_
- e) *Lugares* como cidades, países? \_\_\_\_\_
- f) *Qualidades* que atribuímos aos seres como vermelho, quente, bonito? \_\_\_\_\_

**1.1.1. Podemos, então, concluir que as palavras destacadas são \_\_\_\_\_.**

**1.2. Escreve no quadro a seguir alguns nomes relativos a colegas, familiares, cidades, países ou aldeias.**


**1.2.1. O que achas que eles têm em comum?**

---

---

**1.2.2. Então, podemos afirmar que estas palavras pertencem à subclasse dos...**

---

**1.3. Descobre, no excerto, quais são as palavras que estão antes dos nomes e transcreve-as.**

---

**1.3.1. Na tua opinião, para que servem eles?**

---

---

**1.3.2. Descobre e reescreve as palavras que vêm atrás dos nomes:**

cadela: \_\_\_\_\_

menino: \_\_\_\_\_

músicas: \_\_\_\_\_

carros: \_\_\_\_\_

**1.3.3. Desta forma, podemos concluir que os nomes variam em \_\_\_\_\_ e em \_\_\_\_\_.**

## 2. Lê este poema.

*O menino, a lua e o limão*

Um menino

chamado João

engoliu uma lua

pensando que era um limão.

Não ficou azedo,

mas com o medo

nem percebeu

que tinha uma luz

em segredo

a brilhar no coração.

Excerto retirado da obra *Poemas Pequenininos para Meninas e Meninos*, de Luís Infante (2003)

### 2.1. Reescreve as palavras destacadas no plural.

---

---

### 2.2. Encontre alguma regularidade nas palavras reescritas? Qual?

---

---

### 2.3. As palavras terminadas em –ão formam o seu plural, mudando o –ão para \_\_\_\_; \_\_\_\_; \_\_\_\_.

## 3. Coloca esta frase no feminino: “Um menino chamado João engoliu uma lua pensando que era um limão.”

---

---

### 3.1. As palavras terminadas em –ão formam o seu feminino, mudando o –ão para \_\_\_\_; \_\_\_\_; \_\_\_\_; \_\_\_\_.

## Anexo 5: Pré- teste e Pós-teste do aluno X

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



Lê:

*O leque*

O **leque** é bonito.

A **Quinita** leva-o à **mãe**.

-Que bonito! Ele é pequeno.

A mãe põe o leque na **mala**.



### 1. O que achas que são as palavras destacadas a verde?

Nomes

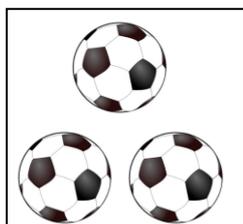
Adjetivos

Verbos

### 2. Liga os conjuntos que correspondem ao singular e ao plural.



● Plural



● Singular

**3. Rodeia a palavra que corresponde ao plural da imagem.**

Cama Camas Caminha 	Cães Cão Cadela 	Caco Cuco Cucos 	Casa Casota Casas 
Caneta Canetas Bota 	Mula Cavalo Cavalos 	Limão Camiões Camião 	Copos Copo Cama 

**4. Escreve no plural. Observa o exemplo.**

O leque é da Nita.

*Os leques são da Nita.*

---

A menina e o menino.

---

A menina é bonita.

---

O sapato é do Nuno.

---

**5. Observa as imagens. Liga as imagens às palavras correspondentes.**



Masculino



Feminino

**6. Completa com o masculino e o feminino das palavras:**

Cantor - \_\_\_\_\_ senhor - \_\_\_\_\_ menino - \_\_\_\_\_  
ela - \_\_\_\_\_ galinha - \_\_\_\_\_ pai - \_\_\_\_\_ rapaz - \_\_\_\_\_

**7. Escreve as seguintes frases no feminino. Observa o exemplo.**

O pai é amigo.

*A mãe é amiga.*

\_\_\_\_\_

A bola é do menino.

\_\_\_\_\_

O cão é bonito.

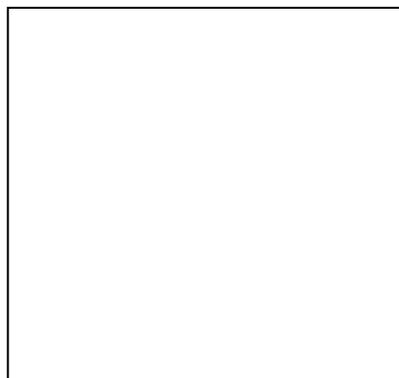
\_\_\_\_\_

**8. Ilustra as legendas.**



---

O menino e a menina.

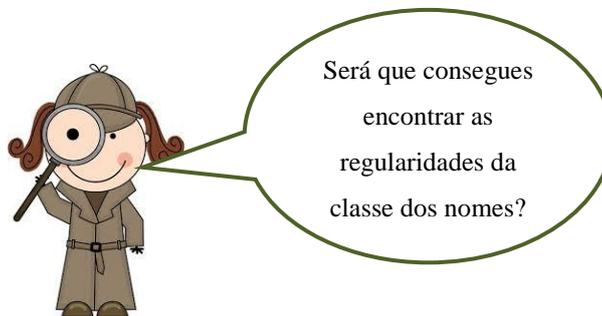


---

Os meninos e as meninas.

## Anexo 6: Pré-teste e Pós-teste do aluno Y

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



### 1. Lê o texto e observa as palavras que estão destacadas.

Era uma vez um **burro** que, durante muitos anos, tinha transportado sem descanso **sacos** de farinha para o **moinho**. Agora, no entanto, estava cansado, tão cansado que já não conseguia fazer o trabalho. O **dono** pensou então em livrar-se dele. Apercebendo-se de que o **vento** não lhe soprava a favor, o burro fugiu e pôs-se a caminho de **Brémen**, pensando poder entrar para a **banda** de música da cidade. Já caminhava havia algum tempo quando encontrou um **cão** de caça estendido no chão.  
[...]

Excerto retirado da obra *Os mais belos contos de Grimm*, traduzido por Maria José Costa (1992)

### 1.2. Observa as palavras que estão sublinhadas e classifica-as com V ou F.

#### A que se referem elas?

- g) *Animais* como gato, camelo, rinoceronte? \_\_\_\_\_
- h) *Ações* como brincar, saltar, escrever? \_\_\_\_\_
- i) *Pessoas* como professor, pais, colegas? \_\_\_\_\_
- j) *Coisas* como caderno, computador, prato? \_\_\_\_\_
- k) *Lugares* como cidades, países? \_\_\_\_\_
- l) *Qualidades* que atribuímos aos seres como vermelho, quente, bonito? \_\_\_\_\_

**1.3. As palavras “burro”, “ sacos”, “moinho”, “dono” e “cão” pertencem a que subclasse dos nomes:**

Comuns       Coletivos        Próprios

**1.4. Escreve no quadro a seguir alguns nomes relativos a colegas, familiares, cidades, países ou aldeias.**


**1.4.1. Essas palavras pertencem à subclasse dos nomes:**

Comuns

Coletivos

Próprios

**2. Liga os conjuntos que correspondem ao singular e ao plural.**



● Plural



● Singular

**2.1 Rodeia as palavras que estão no plural.**

Burro

Donos

Sacos

Farinha

Cães

Música

Bandas

Chão

Gatos

Galo

## 2.2 Escreve as frases no plural. Observa o exemplo.

O rapaz está a brincar.

*Os rapazes estão a brincar.*

---

O cão está na casota.

---

O Leão está na jaula.

---

Esse pavão é muito lindo.

---

## 3. Observa as imagens. Liga as imagens às palavras correspondentes.



Masculino



Feminino

## 3.2. Escreve as frases no feminino. Observa o exemplo.

O irmão do João é patrão.

*A irmã da Joana é patroa.*

---

O cão caçou o coelho.

---

O senhor professor estava a dar aulas aos homens.

---

## Anexo 7: Tabelas de análise do Pré-teste e Pós-teste

	1.1		1.1.1		1.2		1.2.1		1.2.2		1.3		1.3.1		1.3.2		1.3.3		2.1		2.2		2.3		3		3.1			
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós		
1	E <sub>vv</sub>	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	C	C	C	C	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	-	C	E <sub>vv</sub>	C	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	C	E <sub>vv</sub>	C	C	C	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	
2	E <sub>vv</sub>	Incl <sub>vvvvvv</sub>	E <sub>vv</sub>	C	C	C	C	C	C	-	C	C	-	-	-	-	-	-	-	-	E <sub>vv</sub>	C	C	-	C	-	C	-	Incl <sub>vvvvvv</sub>	
3	E <sub>vv</sub>	Incl <sub>vvvvvv</sub>	-	C	C	C	-	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	-	C	-	C	C	C	C	C	-	C	C	C	C	C	C	C	C	-	C	-	
4	E <sub>vv</sub>	Incl <sub>vvvvvv</sub>	E <sub>vv</sub>	C	C	E <sub>vv</sub>	-	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	-	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	C	C	E <sub>vv</sub>	C	C	C	-	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	C	E <sub>vv</sub>	Incl <sub>vvvvvv</sub>	
5	E <sub>vv</sub>	C	E <sub>vv</sub>	C	C	E <sub>vv</sub>	-	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	-	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	C	C	-	-	-	E <sub>vv</sub>	C	C	E <sub>vv</sub>	C	C	C	-	Incl <sub>vvvvvv</sub>	
6	E <sub>vv</sub>	C	E <sub>vv</sub>	C	C	C	E <sub>vv</sub>	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	C	C	C	C	C	C	E <sub>vv</sub>	C	C	C	C	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	
7	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	-	C	E <sub>vv</sub>	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	E <sub>vv</sub>	C	E <sub>vv</sub>	C	-	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	-	C	E <sub>vv</sub>	C	C	C	-	C	E <sub>vv</sub>	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	-	Incl <sub>vvvvvv</sub>	
8	-	C	-	C	-	C	-	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	-	C	-	C	-	C	-	C	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
9	Incl <sub>vvvvvv</sub>	Incl <sub>vvvvvv</sub>	E <sub>vv</sub>	C	C	C	C	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	C	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	C	E <sub>vv</sub>	C	C	E <sub>vv</sub>	C	C	C	E <sub>vv</sub>	F <sub>vv</sub>
10	E <sub>vv</sub>	E <sub>vv</sub>	E <sub>vv</sub>	C	C	C	C	C	-	E <sub>vv</sub>	C	-	C	C	C	C	C	-	-	-	C	C	-	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	-	Incl <sub>vvvvvv</sub>	-	
11	E <sub>vv</sub>	E <sub>vv</sub>	E <sub>vv</sub>	C	C	C	E <sub>vv</sub>	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E <sub>vv</sub>	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E <sub>vv</sub>	E <sub>vv</sub>	
*12	Incl <sub>vvvvvv</sub>	Incl <sub>vvvvvv</sub>	E <sub>vv</sub>	C	C	C	-	E <sub>vv</sub>	C	E <sub>vv</sub>	C	E <sub>vv</sub>	C	E <sub>vv</sub>	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	E <sub>vv</sub>	C	E <sub>vv</sub>	C	E <sub>vv</sub>	-	-	-	-	-	-	E <sub>vv</sub>	E <sub>vv</sub>	
13	C	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	C	C	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	C	C	C	C	C	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	C	C	C	E <sub>vv</sub>	C	C	C	E <sub>vv</sub>	Incl <sub>vvvvvv</sub>	
14	E <sub>vv</sub>	Incl <sub>vvvvvv</sub>	E <sub>vv</sub>	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	E <sub>vv</sub>	C	-	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	E <sub>vv</sub>	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	C	C	C	E <sub>vv</sub>	C	C	-	-	C	
15	E <sub>vv</sub>	E <sub>vv</sub>	E <sub>vv</sub>	C	C	C	E <sub>vv</sub>	C	E <sub>vv</sub>	C	C	-	C	-	-	-	-	Incl <sub>vvvvvv</sub>	E <sub>vv</sub>	C	C	E <sub>vv</sub>	C	E <sub>vv</sub>	C	C	C	E <sub>vv</sub>	Incl <sub>vvvvvv</sub>	
16	E <sub>vv</sub>	C	-	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	E <sub>vv</sub>	C	-	C	-	C	C	E <sub>vv</sub>	-	C	C	-	-	-	C	C	C	E <sub>vv</sub>	C	C	C	-	C	
17	E <sub>vv</sub>	E <sub>vv</sub>	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	C	C	C	-	C	C	C	E <sub>vv</sub>	C	C	C	C	-	-	-	C	C	-	C	-	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	-	Incl <sub>vvvvvv</sub>	
18	E <sub>vv</sub>	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	C	C	C	C	C	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	C	C	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	Incl <sub>vvvvvv</sub>	
19	E <sub>vv</sub>	C	-	C	C	C	C	C	-	C	-	C	-	-	-	-	-	-	-	-	C	C	C	C	C	C	-	Incl <sub>vvvvvv</sub>	Incl <sub>vvvvvv</sub>	
20	E <sub>vv</sub>	Incl <sub>vvvvvv</sub>	E <sub>vv</sub>	Incl <sub>vvvvvv</sub>	C	C	E <sub>vv</sub>	C	-	C	E <sub>vv</sub>	C	E <sub>vv</sub>	C	E <sub>vv</sub>	C	E <sub>vv</sub>	C	E <sub>vv</sub>	C	E <sub>vv</sub>	C	C	C	C	C	C	E <sub>vv</sub>	E <sub>vv</sub>	

### Tabelas de análise dos resultados do pré e do pós-teste, dos alunos X e Y

	1		2		3		4		5		6		7		8	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
X	C	C	<u>E</u>	C	<u>E</u>	C	<u>Incl</u>	C	C	C	C	C	<u>E</u>	C	C	C

	1.1		1.2		1.3		1.3.1		2		2.1		2.2		3		3.1	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Y	<u>E</u>	C	<u>E</u>	C	C	C	<u>E</u>	C	C	C	<u>Incl</u>	C	C	C	C	C	C	C

#### Legenda:

**C:** Certo

**E:** Errado

**Incl:** Incompleto

**--:** Não fez

#### Nota:

8- Não fez o pré-teste, porque faltou.

12- Só veio a primeira e a última aula, pelo que não conseguiu adquirir conhecimento acerca da classe dos nomes.

## Anexo 8: Questões relativas à obra *O Príncipe Nabo* (Losa, 2000)

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

1. “Um marido não, um príncipe **consorte**”. O que significa a palavra destacada?
  - a) Um príncipe com sorte;
  - b) Um príncipe casado com a futura rainha;
  - c) Um príncipe muito rico;
  - d) Outra: \_\_\_\_\_.
2. Qual era o tema da conversa entre os criados?
  - a) A caracterização física do Lucas e do cozinheiro;
  - b) A falta de sorte da Carolina, pois não consegue arranjar pretendentes;
  - c) A vinda de mais pretendentes que querem casar com a princesa, que é difícil de contentar;
  - d) Outra: \_\_\_\_\_.
3. Qual era a função do Marechal da Corte?
  - a) Supervisionar os criados;
  - b) Escolher as refeições;
  - c) Supervisionar os criados e arranjar pretendentes para a princesa;
  - d) Outra: \_\_\_\_\_.
4. O principal defeito do Marechal da Corte é:
  - a) Irresponsável;
  - b) Autoritário;
  - c) Guloso;
  - d) Outra: \_\_\_\_\_.
5. A função da Mademoiselle Fanfaronnade é:
  - a) Educar a princesa;
  - b) Ensinar francês;
  - c) Escolher o príncipe.
  - d) Outra: \_\_\_\_\_.
6. “...sem fortunas **notáveis**”(p.10). Qual o significado da palavra destacada?
  - a) Assinaláveis;

- b) Recentes;
  - c) Pobres.
  - d) Outra: \_\_\_\_\_
- 7.** Como reage a princesa à presença dos pretendentes?
- a) Tristeza e angústia;
  - b) Desprezo e troça;
  - c) Amável e educada;
  - d) Outra: \_\_\_\_\_
- 8.** Os principais defeitos da Mademoiselle Fanfaronnade são:
- a) Autoritária e desobediente;
  - b) Educada e amável;
  - c) Caprichosa, exigente e presunçosa;
  - d) Outra: \_\_\_\_\_
- 9.** O rei castigou a princesa pelas suas atitudes. De que forma?
- a) Ofereceu-a ao primeiro homem que entrou no castelo e essa sorte calhou ao músico;
  - b) Trancou-a dentro do quarto;
  - c) Retirou todos os seus luxos;
  - d) Outra: \_\_\_\_\_
- 10.** Quanto tempo passou desde que a princesa foi para a casa do músico.
- a) 2 meses;
  - b) 6 meses;
  - c) 12 meses;
  - d) Outra: \_\_\_\_\_
- 11.** Quais eram as funções que a princesa desempenhava, na casa pobre, do músico:
- a) Trabalho doméstico, a criação de coelhos e cestaria;
  - b) Tocar piano e pintar flores;
  - c) Descascar batatas e declamar poemas;
  - d) Outra: \_\_\_\_\_
- 12.** O que é que a princesa tinha aprendido a fazer no Castelo da Abundância:
- a) Falar francês, fazer cestos e pintar flores;
  - b) Falar francês, tocar piano e a pintar flores;

- c) Pintar flores, descascar batatas e tocar piano;  
d) Outra:\_\_\_\_\_.
- 13.** Essas habilidades que tinha aprendido no Castelo da Abundância ajudava-na agora que era casada com o músico António.
- a) Sim, porque ajuda a ter mais minúcia nos trabalhos que faz.  
b) Sim, porque ajuda a comunicar com outras pessoas em francês.  
c) Não, porque essas habilidades não lhe são úteis no desempenho das funções quem tem na casa do músico;  
d) Outra:\_\_\_\_\_.
- 14.** Havia uma habilidade que o músico António achava que ela desempenhava na perfeição.
- a) Descascar batatas;  
b) Fazer cestos;  
c) Cuidar dos coelhos;  
d) Outra:\_\_\_\_\_.
- 15.** “ Não me **verguei** já bastante nestes últimos meses?” (p. 25) O que significa a palavra destacada?
- a) Dobrei;  
b) Deitei;  
c) Estiquei;  
d) Outra:\_\_\_\_\_.
- 16.** Quem é que fez troça da princesa?
- a) O Bobo, a rapariga e a rapariga;  
b) O Bobo, o rapaz e o rapaz;  
c) O Bobo, a rapariga e o rapaz;  
d) Outra:\_\_\_\_\_.
- 17.** Achas que a princesa merecia ser gozada?
- a) Sim, porque ela não sabia fazer nada;  
b) Sim, porque a princesa também gozou com várias pessoas;  
c) Não, porque ninguém merece ser gozado;  
d) Outra:\_\_\_\_\_.
- 18.** Qual era semelhança entre o príncipe Austero e o músico António?

- a) O queixo comprido;
- b) O sentido de humor;
- c) Ambos sabiam tocar viola;
- d) Outra:\_\_\_\_\_.

**19.** O que sugeriu o músico à princesa?

- a) Que praticasse mais a sua habilidade de descascar batatas;
- b) Que fosse trabalhar na cozinha do príncipe Austero;
- c) Que roubasse algumas joias do castelo.
- d) Outra:\_\_\_\_\_.

**20.** “ ...e tu fazias os possíveis para **surripiar** uns petiscos para mim.” (p. 34). O que significa a palavra destacada?

- a) Saborear;
- b) Esconder;
- c) Roubar;
- d) Outra:\_\_\_\_\_.

**21.** Entretanto descobre-se que a princesa Beatriz tinha roubado um:

- a) Saco de moedas;
- b) Tacho com vitela e batatas assadas;
- c) Grande diamante;
- d) Outra:\_\_\_\_\_.

**22.** O que demonstra atitude da princesa?

- a) Que apesar de tudo ela gosta do músico e preocupa-se com ele;
- b) Que era obediente;
- c) Que tinha medo do músico;
- d) Outra:\_\_\_\_\_.

**23.** Como reage o Marechal da Corte a atitude da princesa?

- a) Com maldade;
- b) Com tolerância;
- c) Com má educação;
- d) Outra:\_\_\_\_\_.

**24.** Na tua opinião, achas que a princesa mereceu esta recompensa?

- a) Sim, porque ela tornou-se numa pessoa humilde.

- b) Sim, porque ela fez tudo o que músico António lhe mandou.
- c) Não, porque ela gozou com muitas pessoas e merece ser mais castigada;
- d) Outra: \_\_\_\_\_.

**25.** Assinala a alínea que apresenta um dos temas principais da peça:

- a) A vida na corte;
- b) A pobreza;
- c) O amor.
- d) Outra: \_\_\_\_\_.

### **Perguntas sobre o género literário:**

**Classifica como Verdadeiro (V) ou Falso (F) as seguintes afirmações:**

1. A obra “O Príncipe Nabo” pertence ao género de um texto dramático.
2. O texto dramático é escrito para ser representado.
3. O autor de um texto dramático é um dramaturgo.
4. No texto dramático, o texto principal é constituído pelas indicações cénicas.
5. No texto dramático, o discurso das personagens pode apresentar-se sob forma de diálogo, monólogo e apartes.

## Anexo 9: 1.º Laboratório gramatical – Funções sintáticas

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



### RECORDA:

- ✓ As palavras nas frases estão combinadas umas com as outras e formam dois grandes grupos – o nominal e os verbais.
- ✓ No grupo nominal, a palavra principal pode ser um nome ou um pronome.
- ✓ No grupo verbal, a palavra principal é um verbo que pode estar acompanhado por outros grupos de palavras.

1. Rodeia as frases que se seguem em dois grupos, nominal e verbal, como no exemplo.

a) “O senhor perdeu o juízo.”

Exemplo: (O senhor) (perdeu o juízo.)

b) “O Marechal da Corte e Mademoiselle fazem uma vénia.”

c) “A princesa desprezou trinta príncipes.”

**1.1. Repara que, para encontrarmos as duas partes mais importantes da frase, podemos fazer perguntas à frase.**

**“O senhor perdeu o juízo.”**  
Pergunta: Quem é que perdeu o juízo?  
Resposta: **O senhor.**  
Pergunta: O que é que o senhor fez?  
Resposta: **perdeu o juízo.**

**1.2. Faz este teste a todas as frases para ver se dividiram corretamente.**

**Frase b)**

Pergunta:

---

---

Resposta:

---

---

Pergunta:

---

---

Resposta:

---

---

**Frase c)**

Pergunta:

---

---

Resposta:

---

---

Pergunta:

---

---

Resposta:

---



---

2. Verifica se podes substituir o grupo nominal das caixas A por um dos seguintes pronomes pessoais: *ele, ela, eles, elas*.

A	Pronomes pessoais	B
a) <del>O senhor</del>		perdeu o juízo.
b) <del>O Marechal da Corte e Mademoiselle</del>		fazem uma vénia.
a) <del>A princesa</del>		desprezou trinta príncipes.

- 2.1. E nas caixas B, os grupos verbais podem ser substituídos por pronomes?

---



---

Concluí \_\_\_\_\_ que \_\_\_\_\_ ,

---



---

3. Repara que a frase fica incorreta se disseres \*O senhor perderam o juízo, porque (completa a tabela):

O grupo nominal está	O verbo está	O verbo devia estar
na 3.ª pessoa	na _____ pessoa	na _____ pessoa
no singular	no _____	no _____

### 3.1 Reescreve corretamente a frase.

---



---

#### CONCLUI:

Para as frases estarem corretas, o **grupo nominal** tem de concordar com o

\_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_ e em \_\_\_\_\_.

#### TREINA:

#### 4. Combina os grupos das duas colunas e forma frases corretas.

GRUPO NOMINAL – SUJEITO
Eu
O bobo
Raparigas e rapazes

GRUPO VERBAL – PREDICADO
dá um pulo do banco.
colocaram grinaldas, balõezinhos e flores
tenho apetite.

#### APRENDI:

O **grupo nominal** que concorda com o verbo em pessoa e número tem a função sintática de \_\_\_\_\_.

O **grupo verbal** tem a função sintática de \_\_\_\_\_.

## Anexo 10: 2.º Laboratório gramatical – Sujeito simples e sujeito composto

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



### RECORDA:

O sujeito é um grupo nominal (que pode ser formado apenas por um pronome) que concorda com o verbo em pessoa e número.

#### 1. Lê as seguintes frases:

Coluna A	Coluna B
‘Ela quer um príncipe perfeito...’	Ela e a Aurora querem um príncipe perfeito.
‘A Carolina torna a espanar este jarrão.’	A Carolina e a Aurora tornam a espanar este jarrão.
‘Eu, quando muito, tenho apetite.’	Eu e tu, quando muito, temos fome.
‘Ele trabalha muito, sempre a caminhar todo o dia, sempre a cantar, a entreter os outros e a ganhar muito pouco.’	Ele, o Lucas e o cozinheiro trabalham muito, sempre a caminhar todo o dia, sempre a cantar, a entreter os outros e a ganhar muito pouco.

**1.1. Sublinha o sujeito e o predicado em cada frase.**

**1.2.** Quantos grupos nominais há em cada sujeito da **coluna A**? \_\_\_\_\_

**1.3.** E na **coluna B**? \_\_\_\_\_

**1.4.** Os grupos nominais da **coluna B** estão ligados (coordenados) por um \_\_\_\_ ou por uma \_\_\_\_\_

**1.5.** Os sujeitos da **coluna A** umas vezes contêm \_\_\_\_\_, outras, \_\_\_\_\_.

**1.6.** Os sujeitos da **coluna B** contêm (completa como no exemplo):

Frase a.	Um pronome e um nome (exemplo)
Frase b.	
Frase c.	
Frase d.	

**Conclui:**

O sujeito pode ter:

- apenas um grupo nominal, que pode ser:
  - um nome;
  - um pronome:
- mais do que um grupo nominal, que pode ser:
  - nomes;
  - pronomes;
  - nomes e pronomes.
- Os grupos nominais podem estar ligados (coordenados) pela palavra *e*, ou por vírgulas.

**APRENDE:**

Quando o sujeito é constituído apenas por um grupo nominal, chama-se \_\_\_\_\_.

Quando é constituído por mais do que um grupo nominal, chama-se \_\_\_\_\_.

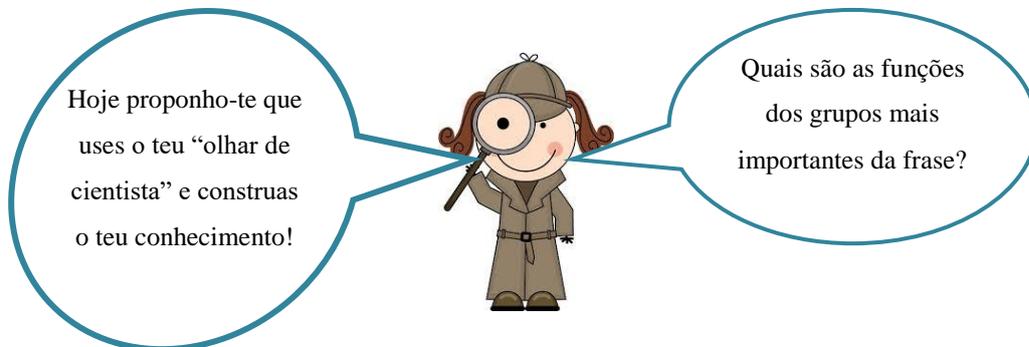
**TREINA:**

**2. Transforma os sujeitos simples das seguintes frases em sujeitos compostos com, pelo menos, três grupos nominais e reescreve as frases:**

Sujeito simples	Sujeito composto
“As raparigas precipitam-se para limpar o chão.”	
“A princesa é capaz de estragar outra vez todos os meus lindos planos.”	
“Ela está com o vestido do costume e o avental grosseiro.”	
“O príncipe entra.”	
“Os pretendentes aparecerem-lhe em casa, e logo aos magotes!”	

## Anexo 11: Pré-teste e Pós-teste do 2.º Ciclo

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



1. Rodeia as frases que se seguem em dois grupos, nominal e verbal, como no exemplo.

d) “O senhor perdeu o juízo.”

Exemplo: O senhor perdeu o juízo.

e) “O Marechal da Corte e Mademoiselle fazem uma vénia.”

f) “A princesa desprezou trinta príncipes.”

2. Repara que, para encontrarmos as duas partes mais importantes da frase, podemos fazer perguntas à frase.

2.1 Faz este teste a todas as frases para ver se se dividiram corretamente.

Frase a)

Pergunta:

\_\_\_\_\_

Resposta:

\_\_\_\_\_

Pergunta:

\_\_\_\_\_

Resposta:

---

**Frase b)**

Pergunta:

---

Resposta:

---

Pergunta:

---

Resposta:

---

**Frase c)**

Pergunta:

---

Resposta:

---

Pergunta:

---

Resposta:

---

**2.2** Verifica se podes substituir o grupo nominal das caixas A por um dos seguintes pronomes pessoais: *ele, ela, eles, elas*.

A	Pronomes pessoais	B
e) <del>O senhor</del>		perdeu o juízo.
d) <del>O Marechal da Corte</del> <del>Mademoiselle</del>		fazem uma vénia.
g) <del>A princesa</del>		desprezou trinta príncipes.

2.3 E nas caixas B, os grupos verbais podem ser substituídos por pronomes?

---

2.4 Concluí que ,

---

3. Repara que a frase fica incorreta se disseres \*O senhor perderam o juízo, porque (completa a tabela):

O grupo nominal está	O verbo está	O verbo devia estar
na 3. <sup>a</sup> pessoa	na ____ pessoa	na ____ pessoa
no singular	no _____	no _____

3.1 Reescreve corretamente a frase.

---

**CONCLUI:**

3.2. Para as frases estarem corretas, o **grupo nominal** tem de concordar com o \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_ e em \_\_\_\_\_.

**TREINA:**

4. Combina os grupos das duas colunas e forma frases corretas.

GRUPO NOMINAL – SUJEITO
Eu
O bobo
Raparigas e rapazes

GRUPO VERBAL – PREDICADO
dá um pulo do banco.
colocaram grinaldas, balões e flores
tenho apetite.



**APRENDI:**

**4.1.** O **grupo nominal** que concorda com o verbo em pessoa e número tem a função sintática de \_\_\_\_\_.

O **grupo verbal** tem a função sintática de \_\_\_\_\_.

### Anexo 12: Tabela de análise do Pré-teste e do Pós-teste do 2.º Ciclo

	1.1		2.1		2.2		2.3		2.4		3		3.1		3.2		4		4.1	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
1	E <sub>va</sub>	C	--	C	E <sub>va</sub>	C	E <sub>va</sub>	C	--	C	E <sub>va</sub>	C	C	C	C	--	C	C	E <sub>va</sub>	C
2	E <sub>va</sub>	C	E <sub>va</sub>	C	C	C	C	C	E <sub>va</sub>	C	Incl <sub>va</sub>	C	C	C	C	--	C	C	E <sub>va</sub>	C
3	C	C	Incl <sub>va</sub>	C	C	C	E <sub>va</sub>	C	E <sub>va</sub>	C	E <sub>va</sub>	C	C	C	--	Incl <sub>va</sub>	C	C	--	C
4	C	C	--	C	C	C	--	C	--	C	E <sub>va</sub>	Incl <sub>va</sub>	C	C	--	C	C	C	C	C
5	E <sub>va</sub>	C	E <sub>va</sub>	Incl <sub>va</sub>	C	--	E <sub>va</sub>	--	--	E <sub>va</sub>	--	Incl <sub>va</sub>	C	C	--	C	--	C	--	E <sub>va</sub>
6*	C	--	C	--	C	--	--	--	--	--	C	--	C	--	C	--	C	--	C	--
7	C	C	--	C	C	C	C	C	--	C	--	C	--	C	--	C	--	C	--	C
8	E <sub>va</sub>	C	--	Incl <sub>va</sub>	C	--	--	--	--	--	Incl <sub>va</sub>	C	C	--	C	--	C	--	C	--
9*	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
10	C	C	--	C	C	C	C	C	--	C	E <sub>va</sub>	C	C	C	--	C	--	C	--	C
11	C	C	--	C	Incl <sub>va</sub>	C	C	C	--	C	E <sub>va</sub>	C	C	C	--	C	--	C	--	C
12*	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
13	C	C	--	C	C	C	C	C	C	C	E <sub>va</sub>	C	C	C	--	C	--	C	--	C
14	Incl <sub>va</sub>	C	E <sub>va</sub>	Incl <sub>va</sub>	C	C	E <sub>va</sub>	C	E	C	E <sub>va</sub>	Incl <sub>va</sub>	C	C	--	C	--	C	--	C
15*	E <sub>va</sub>	--	--	--	C	--	C	--	E <sub>va</sub>	--	--	--	--	--	--	--	--	C	--	--
16	C	C	--	C	C	C	C	C	--	C	E <sub>va</sub>	C	C	C	--	C	--	C	--	C
17	C	C	E <sub>va</sub>	C	C	C	C	C	--	C	E <sub>va</sub>	C	C	E <sub>va</sub>	C	E <sub>va</sub>	C	C	C	C
18	C	C	E <sub>va</sub>	C	C	C	C	C	C	C	Incl <sub>va</sub>	C	C	C	--	C	--	Incl <sub>va</sub>	C	C
19	C	C	--	C	E <sub>va</sub>	C	C	C	--	C	E <sub>va</sub>	C	C	C	C	C	C	C	E <sub>va</sub>	C
20	C	C	--	C	C	C	E <sub>va</sub>	C	--	C	E <sub>va</sub>	Incl <sub>va</sub>	C	C	E <sub>va</sub>	C	C	C	C	C
21	C	C	C	C	--	C	--	E <sub>va</sub>	--	--	E <sub>va</sub>	Incl <sub>va</sub>	C	C	--	C	--	C	--	C
22	C	C	E <sub>va</sub>	C	C	C	C	C	C	C	Incl <sub>va</sub>	Incl <sub>va</sub>	C	C	E <sub>va</sub>	C	C	C	C	C

**Legenda:**

- C: Certo
- E: Errado
- Incl: Incompleto
- : Não fez

**Nota:**

- 6- Faltou ao pós-teste, por motivos de saúde
- 9- Faltou ao pré e pós-teste por motivos de saúde.
- 12- Faltou ao pré e pós-teste por motivos de saúde.
- 15- Faltou ao pós-teste.