



**MARIANA CRUZ
SOUSA**

**O LABORATÓRIO GRAMATICAL COMO
DISPOSITIVO DIDÁTICO – UM ESTUDO NO 2.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO**



**MARIANA CRUZ
SOUSA**

**O LABORATÓRIO GRAMATICAL COMO
DISPOSITIVO DIDÁTICO – UM ESTUDO NO 2.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO**

Relatório final de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Aos meus alunos

o júri

presidente

Prof. Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes
Tomaz
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Rosa Lídia Torres do Couto Coimbra e Silva
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Luísa Álvares Pereira
Professora Auxiliar com Agregação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À professora Luísa por toda a dedicação, ajuda, compreensão, competência e tudo o que me ensinou.

À minha família, fonte de amor, compreensão e apoio.

À Rita e ao Alexandre pelo companheirismo e ajuda.

À minha mãe que me ajudou a descobrir que o melhor do mundo são as crianças.

Ao meu pai que sempre me tranquilizou.

A todos os meus preciosos amigos e às minhas companheiras de curso, que mais de perto viveram comigo momentos de ansiedade e de trabalho árduo.

Às minhas queridas crianças que me ajudaram a aprender a espontaneidade, a inocência e a alegria.

Às minhas estimadas professoras pela competência, paciência e dedicação que tiveram para comigo.

Ao Pedro, por tudo.

A todos aqueles que de longe ou de perto estão comigo no pensamento.

palavras-chave

Ensino da Gramática, Laboratório Gramatical, Pronomes pessoais em adjacência verbal; Didática da Língua Portuguesa.

resumo

Este relatório de estágio, enquadrado no âmbito das unidades curriculares Seminário de Orientação Educacional [SOE] e Prática Pedagógica Supervisionada [PPS], do 2.º ano do 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, tem como objetivo problematizar e refletir sobre o ensino e aprendizagem da gramática, procurando mostrar a importância de um trabalho com dispositivos didáticos que promovam a reflexão sobre a língua no desenvolvimento de competências gramaticais. O estudo apresentado centra-se no ensino da gramática através do dispositivo didático “laboratório gramatical”, numa turma do 6.º ano de escolaridade. A principal finalidade deste estudo consiste em avaliar os efeitos deste dispositivo didático nas aprendizagens dos alunos, comparando os resultados de um pré-teste no início do laboratório gramatical com um pós-teste no final da implementação.

O quadro teórico que orientou e sustentou o percurso didático deste trabalho incide sobre o papel do ensino da gramática na aprendizagem da língua Portuguesa, os dispositivos didáticos de ensino da gramática e sobre o conteúdo gramatical em questão.

A metodologia adotada foi a investigação-ação, na medida em que a professora foi a investigadora e centrou o seu ensino no desenvolvimento de um conteúdo da gramática, neste caso, os pronomes pessoais em adjacência verbal. Os dados foram recolhidos através de um questionário, da observação, de pré-teste e do pós-teste.

Os dados revelam uma tendência para um efeito positivo na utilização deste dispositivo didático, pois mostram que a maioria dos alunos utilizou corretamente os pronomes pessoais em adjacência verbal nas diversas situações trabalhadas sobre o conteúdo gramatical em causa. Para a professora-investigadora foi extremamente importante compreender e vivenciar a implementação do laboratório gramatical, na medida em que permitiu o desenvolvimento de competências ligadas à didática do Português, mais concretamente à área da gramática.

keywords

Grammar Teaching, Grammar Laboratory, Personal pronouns in verbal adjacency, Didactics of the Portuguese language.

abstract

This master thesis report, within the scope of the *Seminário de Orientação Educacional [SOE]* and *Prática Pedagógica Supervisionada [PPS]* curricular units of the 2nd year of the *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*, intends to problematize e reflect on grammar teaching and learning, it tries to show the importance of working with didactic devices that promote a reflection about the language on the development of grammar skills. The presented study focuses on grammar teaching through the didactic device “*laboratório gramatical*”, in a 6th grade class. The main goal of this study is to evaluate the effectiveness of this didactic device in student learning, comparing the results between a pre-test in the beginning of the grammar laboratory and a post-test in the end of the application.

The theoretical framework that oriented and sustained the didactic course of this work focuses on the role of the grammar teaching in the learning of the Portuguese language, the didactic devices of the grammar teaching and on the grammatical content itself.

The adopted methodology was the action-research, insofar as the teacher was the researcher and focused her teaching in the development of a grammatical content, in this case, the personal pronouns in verbal adjacency. The data were collected through a survey, observation, a pre-test and a post-test.

The data reveal a tendency towards a positive effect in the usage of this didactic device, since it shows that the majority of the students correctly used the personal pronouns in verbal adjacency in the several scenarios about the stated grammatical content. For the teacher it was extremely important to understand and to live the application of the grammar laboratory, to the extent that it allowed the development of skills related to Portuguese teaching, more precisely in the grammatical field.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Introdução | 1 |
| Parte I – Enquadramento Teórico..... | 3 |
| Capítulo I - O papel da gramática no contexto do Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa..... | 3 |
| Capítulo II - Dispositivos didáticos para o ensino da gramática | 11 |
| Laboratório gramatical..... | 12 |
| A Pedagogia dos discursos - articulação do ensino da gramática com a Didática dos textos..... | 16 |
| Articulação da Pedagogia dos discursos com o Laboratório Gramatical | 17 |
| Capítulo III - Pronomes pessoais em adjacência verbal..... | 21 |
| Parte II - Quadro Metodológico | 25 |
| Capítulo I – Diretrizes Metodológicas | 25 |
| Finalidades do Projeto | 25 |
| Investigação - ação..... | 25 |
| Plano de Intervenção | 27 |
| Caracterização dos Participantes | 28 |
| Pronomes pessoais em adjacência verbal – laboratório gramatical | 28 |
| Capítulo II - Técnicas de recolha de dados | 45 |
| Inquérito por questionário..... | 46 |
| Observação | 52 |
| Parte III – Análise dos dados e reflexão acerca dos resultados | 55 |
| Capítulo I - Apresentação, análise e interpretação do questionário | 55 |
| Capítulo II – Análise do dispositivo didático | 61 |
| Considerações Finais..... | 67 |
| Referências Bibliográficas | 71 |
| Apêndices | 75 |
| Apêndice 1 – Questionário | 77 |
| Apêndice 2 – Questionário Parte II/Pré-Teste..... | 79 |
| Apêndice 3 – Recursos Do Laboratório Gramatical | 83 |
| Apêndice 4 – Pós-Teste | 101 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Exercícios do pré-teste..... | 31 |
| Figura 2: Questão-problema..... | 32 |
| Figura 3: Exercício da ficha de trabalho – descrição dos dados linguísticos..... | 33 |
| Figura 4: Exercício da ficha de trabalho – formulação de generalizações descritivas..... | 34 |
| Figura 5: Textos disponibilizados..... | 35 |
| Figura 6: Exercícios sobre pronomes pessoais em adjacência verbal em frases afirmativas e negativas..... | 36 |
| Figura 7: Generalizações sobre frases negativas com pronomes pessoais em adjacência verbal..... | 36 |
| Figura 8: Exercícios de teste..... | 37 |
| Figura 9: Escrita das generalizações..... | 37 |
| Figura 10: Exercício com pronomes e advérbios interrogativos..... | 39 |
| Figura 11: Exercício de descrição dos dados linguísticos..... | 39 |
| Figura 12: Exercícios de teste..... | 40 |
| Figura 13: Escrita das generalizações..... | 40 |
| Figura 14: Exemplo de exercício envolvendo o complemento direto..... | 41 |
| Figura 15: Teste de gramática (pós-teste)..... | 43 |
| Figura 16: Perguntas 1 e 2 do questionário (parte I)..... | 48 |
| Figura 17: Pergunta 4 do questionário (parte I)..... | 49 |
| Figura 19: Pergunta 5 do questionário (parte I)..... | 49 |
| Figura 20: Questionário..... | 52 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Fases e tarefas do Laboratório Gramatical (Retirado de Silvano e Rodrigues, 2010)..... | 15 |
| Quadro 2: Proposta de articulação da Pedagogia dos Discursos e do Laboratório Gramatical..... | 18 |
| Quadro 3: Metas curriculares associadas ao laboratório gramatical do programa do 2º CEB..... | 22 |
| Quadro 4: Atividades do laboratório gramatical. | 29 |
| Quadro 5: Técnicas e instrumentos de recolha de dados..... | 45 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1: Preferência dos alunos entre a disciplina de Português e as restantes. | 55 |
| Gráfico 2: Preferência de domínios da língua Portuguesa..... | 56 |
| Gráfico 3: Frequência das aulas de gramática. | 57 |
| Gráfico 4: Representações dos alunos sobre a gramática. | 58 |
| Gráfico 5: Utilização dos pronomes pessoais em adjacência verbal em frases afirmativas no pré-teste. | 62 |
| Gráfico 6: Utilização dos pronomes pessoais em adjacência verbal em frases afirmativas no pós-teste. | 62 |
| Gráfico 7: Utilização dos pronomes pessoais em adjacência verbal em frases negativas no pré-teste. | 63 |
| Gráfico 8: Utilização dos pronomes pessoais em adjacência verbal em frases negativas no pós-teste..... | 63 |
| Gráfico 9: Utilização dos pronomes em adjacência verbal com funções de complemento direto e indireto no pré-teste. | 64 |
| Gráfico 10: Utilização dos pronomes em adjacência verbal com funções de complemento direto e indireto no pós-teste. | 64 |
| Gráfico 11: Utilização dos pronomes pessoais em adjacência verbal com pronomes e advérbios interrogativos. | 65 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho traduz-se num relatório final de estágio, enquadrado no âmbito das unidades curriculares Seminário de Orientação Educacional [SOE] e Prática Pedagógica Supervisionada [PPS], do 2.º ano do 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.

O presente relatório de estágio tem como objetivo problematizar e refletir sobre o ensino e aprendizagem da gramática, procurando mostrar a importância de um trabalho com dispositivos didáticos que promovam a reflexão sobre a língua no desenvolvimento de competências gramaticais.

Atualmente, o nosso mundo necessita de cidadãos críticos, reflexivos e interventivos, face aos desafios do quotidiano. Para tal, é necessário proporcionar ferramentas aos alunos que propiciem o desenvolvimento de aprendizagens ligadas à resolução de problemas e à luta por uma sociedade melhor. Ora, o ensino do Português é o canal que permite o acesso a outras áreas do conhecimento (Antunes, 2012) e, portanto, essencial na construção dessas aprendizagens; estas, por sua vez, exigem uma comunicação correta e uma utilização proficiente da língua. Desta forma, segundo esta autora, o contributo do estudo da gramática, do conhecimento explícito da língua permite conhecer a estrutura da língua materna para compreender, falar e escrever melhor. Assim, o conhecimento gramatical parece ser relevante para uma boa escrita, apesar de nem todo o ensino da gramática estar ao serviço de tal desígnio, já que, muitas vezes, este ensino se faz desligado dos discursos e textos em que os fenómenos ocorrem, tornando a aprendizagem da gramática um processo desmotivante.

Tal como Silvano e Rodrigues (2010) afirmam, a gramática é uma das áreas em que os alunos denotam mais dificuldades e isto talvez possa ser explicado pela adoção de práticas de ensino que não contemplam uma reflexão contínua sobre as estruturas da língua. Assim, ensina-se gramática de uma forma que não se traduz em reflexão sobre os usos da língua, trazendo desmotivação para os alunos e pouca transposição para a competência de leitura e de escrita. Apesar de se

conhecer esta realidade, a verdade é que o ensino da gramática é, muitas vezes, materializado em “atividades avulsas, sem intencionalidade pedagógica claramente definida, não se constituindo como verdadeiras experiências de aprendizagem” (Cardoso, Pereira & Silva, 2015).

Assim, cabe ao professor a opção por estratégias didáticas em que a gramática seja encarada como aspecto nuclear, tal como no projeto concebido para este estudo. O projeto em si consistiu na planificação e realização de uma sequência didática sobre os pronomes pessoais em adjacência verbal, concebido à luz das orientações metodológicas do laboratório gramatical. Antes da realização das atividades, aplicou-se um questionário à turma e um pré-teste, com os objetivos da recolha de opiniões dos alunos face à gramática e também sobre o conhecimento das suas dificuldades relativamente ao conteúdo em questão.

O presente texto relata todo o processo do projeto: a sua conceção, implementação e avaliação. Está organizado em três partes:

- i) na primeira parte encontra-se o enquadramento teórico, abordando-se o papel da gramática no contexto do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa, os dispositivos didáticos de ensino da gramática e ainda uma reflexão em torno dos pronomes pessoais em adjacência verbal;
- ii) na segunda parte, explicita-se o enquadramento metodológico, apresentando-se as diretrizes metodológicas do projeto, as finalidades, a descrição da sequência didática, bem como técnicas e instrumentos de recolha de dados;
- iii) a terceira parte contempla a análise dos dados e uma reflexão acerca dos resultados.

Por fim, são ainda tecidas algumas considerações finais.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - O PAPEL DA GRAMÁTICA NO CONTEXTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino da gramática desempenha um papel de extrema importância no desenvolvimento mental da criança (Antunes, 2012). Como refere António Silva (2006), “a aprendizagem de uma língua não pode dispensar o domínio da gramática, ensinar e aprender português é ajudar a conhecer e a compreender a estrutura e os usos da língua, no sentido do seu conhecimento explícito e da sua utilização instrumental” (p. 34). Esta afirmação permite-nos depreender, desde logo, a importância do ensino da gramática na aprendizagem do Português e na edificação do conhecimento ao serviço do uso da língua no quotidiano. Tal como é reconhecido por muitos autores, o conhecimento da gramática por parte dos alunos tende a proporcionar-lhes ferramentas para entender o real funcionamento da língua, permitindo-lhes compreender textos, escrever e falar melhor (Camps, 2006). De facto, há uma preocupação a nível internacional com o desenvolvimento de competências de escrita (Myhill et. al, 2012), aceitando-se que a gramática possa contribuir em larga medida para o desenvolvimento dessas competências. Assim, aprender gramática não é apenas conhecer as regras do jogo, mas sim saber jogar e comunicar (Silva, 2006), tendo os alunos a oportunidade de criar as suas próprias ferramentas gramaticais que, mais tarde, lhes poderão permitir fazer um bom uso da língua em situações formais (Fontish, 2006), pois na compreensão e reflexão sobre a língua, os alunos desenvolvem diversas aprendizagens que poderão ser utilizadas no futuro em múltiplos contextos.

Apesar destas orientações, a aprendizagem poderá ser pouco refletida na escola, embora seja essa a sua missão (Antunes, 2012). O conceito de gramática esteve sempre ligado à arte de bem falar e escrever, mas também foi muito marcado pela normatividade ao longo dos anos (Silva, 2006). Aparentemente, esta normatividade associada à gramática pode estar relacionada com o papel que esta tem vindo a ocupar nas aulas de Português ao longo do tempo, muitas vezes ligado à memorização de paradigmas e regras (Duarte, 2011), estruturada em métodos

dedutivos, encarando-se a gramática como algo imutável, ensinada de forma tradicional (Xavier, 2013). Esta autora aponta esta razão como o principal motivo para o desenvolvimento de conhecimentos pouco estruturados. Nesta ótica, o método privilegiado é o expositivo, que é pouco expressivo e associado à memorização. Nesta abordagem (dedutiva), o papel está centrado no professor que expõe o conteúdo, “por vezes de forma descontextualizada, e fornece a regra. O aluno limita-se a registar as indicações do professor e a realizar as fichas de exercícios feitas pelo docente ou disponíveis no manual” (Xavier, 2013, p. 141). Assim, tal como refere a autora, a “rotina é desmotivante e não mostra a importância do domínio da gramática de uma língua” (p. 141).

Nesta mesma linha de pensamento, Beacco (2010) refere que os exercícios presentes nos manuais são sobretudo exercícios de repetições, com lacunas, estruturais e de reformulação. Para além disso, os exercícios de resposta fechada (única/obrigatória) são abundantes, o que instiga o automatismo, sobretudo a nível morfológico, pois para a realização deste tipo de exercícios os alunos não têm que mobilizar as suas capacidades de reflexão. Assim, poderão ser realizados exercícios de aplicação, mas, muitas vezes, retratam apenas os casos mais simples, em que apenas é necessário aplicar os conteúdos memorizados. Neste sentido, Ferreira (2012) refere que os docentes têm vindo a atribuir à gramática um papel menos importante quando comparada com os outros domínios da língua, privilegiando estratégias inadequadas ao processo de ensino e de aprendizagem. Também Antunes (2012) enfatiza que os professores se preocupam com o ensino, mas nem sempre refletem e questionam os métodos de ensino e estratégias mais propícias à apropriação de desenvolvimento de conhecimentos e capacidades. É exatamente nesta perspetiva que, Pereira (2000) já afirmara que muitos professores utilizam a estratégia “do vir a propósito”, por exemplo partindo dos “erros” da escrita, da leitura de um texto. Refere ainda que muitos professores mencionam que dão a gramática de forma subtil, destacando que os alunos não se apercebem que estão a aprender.

Todos estes autores afirmam que nem sempre há a preocupação sobre como os alunos aprendem e que atividades que envolvam a explicação,

demonstração, correção, avaliação e reprodução não são suficientes quando o único intuito é a realização correta dos testes de avaliação, pois o aluno não compreende o sentido do que lhe está a ser ensinado nem a sua função social. Consequentemente, não se privilegia o mais importante: a utilização e mobilização das competências gramaticais de forma correta nos respetivos contextos.

Ora, a investigação tem vindo a mostrar que a gramática deve assumir um lugar de destaque no contexto do ensino da língua portuguesa. Assim, não deve ser encarada como um pronto a vestir, mas sim como uma atividade reflexiva que deve incidir sobre as formas linguísticas, através da observação e racionalização dos dados, investindo em metodologias de observação, exploração e conhecimento, num processo em que o professor atua como mediador (Pereira, 2000). Com efeito, Inês Duarte (1997) refere que só se consegue explorar as potencialidades cognitivas no estudo da gramática, quando os alunos tomam consciência daquilo que sabem sobre a própria língua, transformando aspetos do conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objetivo e estruturado, promovendo um enriquecimento intelectual. Também Luísa Álvares Pereira alertava já em 2000 para a importância da promoção de atividades de reflexão, sendo que o trabalho metalinguístico tem influência na prática da língua, havendo, de facto, uma transferibilidade de saberes. Assim, não se pretende ensinar gramática de forma desligada da leitura e da escrita, mas focar nas metodologias de ensino da gramática como aspeto nuclear, que possibilitem a mobilização de conhecimentos para os processos de leitura e escrita.

De facto, através da descoberta, em que os alunos são protagonistas, sob uma orientação rigorosa do professor, parece ser uma abordagem de qualidade, assente na construção de conhecimento sobre a língua (Costa *et al.*, 2011). Por esta razão, se advoga um processo de ensino e de aprendizagem da gramática baseado na reflexão gramatical, como atividade metacognitiva (Ferreira, 2012), sendo perentório apostar em práticas que permitam o desenvolvimento e construção ativa do conhecimento por parte dos alunos, estando constantemente envolvidos numa descoberta incessante. Também Inês Duarte (1997) realça que

esta atividade de descoberta potencia um ensino reflexivo da gramática, ou seja, fomentando uma reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua.

Na verdade, a não-assunção de um papel específico para os exercícios gramaticais não contribui para se instigar um pensamento positivo a favor da gramática nem para a elucidação do real valor cognitivo e linguístico dos saberes gramaticais, o que é essencial para os alunos aplicarem também nos outros domínios.

Em suma, o papel da gramática no contexto da Língua Portuguesa afigura-se como sendo o ponto de partida para a construção de uma consciência crítica sobre a linguagem como atividade cognoscitiva e sobre a estrutura e funcionamento da língua, levando ao desenvolvimento intelectual do aluno, num exercício sistemático de reflexão e de utilização dos conceitos operatórios. Contudo, ao longo dos anos, o papel da gramática, no contexto do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa tem sido alvo de uma discussão polémica. António Silva (2006) refere que há um “conjunto de razões culturais e sociais que fazem da gramática (no seu sentido mais lato) um tema sempre discutido e continuamente polémico” (p. 15). Aliás, a polémica à volta deste tema é comum a diversas línguas, como é o caso do Inglês: “in tandem with political and ideological constructions of the grammar debate is an academic discussion between linguists and educationalists on the value of explicit systematic teaching of grammar (Myhill et. al, 2012, p. 140).

Durante muito anos, pensou-se que quanto mais os alunos treinassem a leitura e quanto mais gramática aprendessem, melhor seriam as suas capacidades leitoras e de escrita. Assim, apostava-se em estratégias de memorização. No entanto, na presença de um ensino fragmentado da leitura, escrita e gramática, os alunos não sabiam quando e como fazer uso do que lhes era ensinado, razão pela qual o ensino da gramática poderá ter ido perdendo o seu lugar nas aulas de Português (Antunes, 2012). Esta autora destaca ainda outro aspeto desencadeador da polémica que se centra na ideia de que gramática poderá ter pouco interesse devido às aquisições que as crianças fazem antes da escolaridade obrigatória, permanecendo a ideia de que os alunos não aprendem nada de novo. Contudo, o domínio manifestado pela criança é apenas inconsciente, não sendo capaz de

explicar o uso que faz. Daí a necessidade da escola proporcionar oportunidades para transformar esse conhecimento implícito da língua em conhecimento explícito.

Perante tudo o que foi discutido até agora, há a necessidade de compreender as razões que levam aos problemas no ensino e na aprendizagem da gramática e sua persistência, apesar da investigação ter vindo a demonstrar a importância da gramática no contexto do ensino e aprendizagem da língua. Duarte (2011), afirma que um dos motivos comumente apresentados como explicativo dos problemas decorrentes do ensino e aprendizagem da gramática são as contradições presentes entre documentos orientadores.

Nesse sentido, as diferentes designações atribuídas à gramática à medida que os programas foram reformulados têm constituído um fator de contradição e, conseqüentemente, de polémica. Fazendo uma retrospectiva do papel da gramática dos programas desde 1991, teremos em consideração as reflexões de Maria da Conceição Antunes (2012) e de Inês Duarte (2011). Em 1991, o estudo da gramática é referido como “funcionamento da língua” destinado apenas aos 3.º e 4.º anos de escolaridade, entendido numa perspetiva funcional, mas não de domínio de metalinguagem, não se esperando que os alunos dominassem a nomenclatura correspondente a todo o trabalho realizado. Neste documento, o funcionamento da língua não era encarado como algo muito importante, algo que transparecia nas recomendações explícitas para o seu estudo ser feito a partir de situações de uso e na organização do documento, onde não apareciam os conteúdos. A gramática era, portanto, encarada como uma competência que só deveria surgir para complementar o trabalho realizado na oralidade, leitura e escrita.

Em 2001, o *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais* (CNEB), publicado pelo Ministério da Educação, apontou, como um dos principais objetivos, a sistematização de competências essenciais. Este objetivo era consensual no que diz respeito às políticas europeias. De facto, os estados membros definiram um documento, proposto pela comissão no âmbito do conselho europeu, denominado *Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida Ativa*. Nele foram definidas competências gerais e específicas para cada nível de ensino

e também para o ensino do Português. Neste documento, a gramática é referida como conhecimento explícito da língua, sendo considerado uma área nuclear do currículo, bem como uma competência essencial ao mesmo nível que as outras.

Assim, seria natural a criação de novos programas face a estas alterações. Contudo, tal não acontece de imediato, pelo que, não houve articulação durante vários anos entre os dois documentos. Esta situação provocou a existência de dois documentos com indicações contraditórias que davam legitimidade a práticas diferentes. Desta forma, utilizavam-se, de forma indiferenciada, os termos “funcionamento da língua” e “conhecimento explícito da língua”, no que diz respeito ao trabalho da gramática. Ora, estas duas expressões implicam diferentes considerações sobre o trabalho a fazer sobre a língua (Duarte, 2008). Assim, o funcionamento da língua apresenta-se como um conhecimento isolado que não interfere no desenvolvimento das capacidades orais e escritas, sendo um domínio transversal e instrumental (Costa et. al, 2011). No entanto, o conhecimento explícito da língua abarca funções que ultrapassam a dimensão instrumental e que designam um conhecimento reflexivo e sistemático da língua, dos seus princípios e regras, caracterizando-se pela capacidade do aluno identificar e nomear as unidades da língua, caracterizar as suas propriedades e processos, selecionar unidades e estruturas adequadas à expressão de determinados significados e tendo em conta determinados objetivos em situações de uso oral e escrito (Duarte, 2008).

Em Maio de 2007, na Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, acentuou-se o reforço do estudo da gramática nas aulas de Português, privilegiando-se uma gramática normativa como ponto de partida para a revalorização desta na língua.

Só passadas quase duas décadas desde 1991 se entendeu que se deveria substituir os programas, uma vez que houve avanços metodológicos ao nível da didática da língua. No programa de ensino do Português de 2009, realça-se “uma componente de reflexão sobre a língua, organizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento” (Antunes, 2012, p. 20). Os conteúdos inerentes ao conhecimento explícito da língua são vistos como bases indispensáveis no

desenvolvimento de outras competências. A partir do programa de 2009 o trabalho sobre o conhecimento explícito da língua é encarado enquanto competência autónoma, tendo um estatuto idêntico ao das outras competências e não apenas um carácter instrumental e transversal, estando os seus descritores de desempenho, conteúdos e processos de operacionalização ao mesmo nível dos dos restantes domínios.

Em 2010 surge um novo documento, “*Metas de Aprendizagem*”, e, em 2012, um despacho define que o ensino será orientado por metas curriculares. Por conseguinte, foi posto em discussão pública e homologado em Agosto desse mesmo ano o documento “*Metas Curriculares de Português*”. Neste documento o conhecimento explícito da língua passa a ser designado por gramática pretendendo-se dar ênfase que este domínio estuda os factos da língua e normas associadas. Também no programa de 2015 se opta pela designação de gramática, o que difere da denominação do programa de 2009. Apesar do termo gramática estar conotado com tradicionalismo, não se pretende que se adotem as práticas de cariz normativo anteriores.

Vejamos agora como o programa atual trata o domínio da gramática. Durante o 1.º CEB prevê-se que o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita, devendo desenvolver a consciência metalinguística que lhe permitirá obter um conhecimento reflexivo da língua (Buescu *et al.*, 2015). Já no final do 2.º CEB, pretende-se que os alunos dominem o essencial dos termos gramaticais adequados a este nível de ensino, tenham já um conhecimento reflexivo e explícito das regras gerais da língua e das suas ocorrências mais frequentes, e apliquem esse conhecimento fazendo um bom uso do português nas diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita, de forma contextualizada e crítica (ME, 2015). Pretende-se, portanto, uma crescente evolução no que diz respeito ao conhecimento reflexivo e explícito das regras e dos processos gramaticais.

No 2.º CEB, o programa de 2015 estipula que se deva fazer uma entrada plena na sintaxe, com o estudo da frase simples e correspondentes funções

sintáticas dos seus principais termos. Ora, pela razão de que os pronomes pessoais em adjacência verbal são um tópico gramatical da área da sintaxe que, geralmente, suscita grandes dúvidas e dificuldades no ensino e na aprendizagem, decidimos selecioná-lo como conteúdo para o nosso estudo. Assim, optou-se pelo dispositivo didático laboratório gramatical sobre pronomes pessoais em adjacência verbal.

CAPÍTULO II - DISPOSITIVOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA

Como professores de Português, é perentório encarar a língua como objeto de ensino-aprendizagem abrindo espaço nas aulas para uma intervenção direcionada para o conhecimento explícito da língua e sobre o desenvolvimento da consciência linguística do aluno (Xavier, 2013).

Segundo Antunes (2012), a aprendizagem linguística encontra-se ligada à descoberta e dedução de regras que regem os enunciados linguísticos, bem como ao conhecimento e aplicação das unidades da língua na construção de textos e discursos, cabendo à escola e ao professor proporcionar meios aos alunos para desenvolverem as suas competências linguísticas de forma a lhes poderem dar uso perante os desafios do quotidiano.

Desta forma, pretende-se promover um saber gramatical através da observação da língua, chegando à formulação de conceitos, visando um conhecimento adquirido e sistematizado a ser utilizado em tarefas mais complexas, superando os procedimentos pedagógicos muito naturalizados em que se dão definições prévias de conceitos, seguidos de exercícios de treino (Fontish, 2006).

A gramática deve ser, então, ensinada partindo do saber gramatical implícito de cada aluno até ao conhecimento da organização interna da língua, nomeadamente aos saberes gramaticais sobre o funcionamento desta e que tornam possível a comunicação humana (Silva, 2006). O falante parte da sua gramática implícita, desenvolvida ao longo do processo natural de aquisição de uma língua, para construir um conhecimento consciente, refletido ou explícito e útil para a comunicação interpessoal, com a ajuda da escola (Idem).

Assim, depois de um longo período em que o papel da gramática no contexto educacional sofre diferentes conceptualizações, alguns linguistas, entre eles, Inês Duarte, alertam para a necessidade de uma reflexão sobre as metodologias de ensino da gramática, recomendando que estas partam do conhecimento intuitivo da língua para a sistematização das regras do funcionamento da língua. Portanto, uma forma eficaz de trabalhar gramática em contexto de sala de aula poderá ser

através da realização de sequências didáticas que integrem os dispositivos do laboratório gramatical e a pedagogia dos discursos. Assim, poderá ser uma boa abordagem a adoção de práticas de sala de aula que incluam alguns dos dispositivos didáticos que descreveremos em seguida.

LABORATÓRIO GRAMATICAL

O laboratório gramatical é um dispositivo didático que prima por uma abordagem por descoberta. Partindo dos conhecimentos gramaticais intuitivos do aluno, adota-se um percurso de (re)descoberta e de explicitação de conhecimentos gramaticais (Silva, 2006). Segundo Antunes (2012) e Silvano e Rodrigues (2010), este dispositivo didático consiste na promoção de aprendizagens a ser desenvolvidas pelos alunos sob orientação do professor que leve à descoberta do conhecimento gramatical. É uma concepção de ensino em que o conhecimento explícito da língua implica um trabalho reflexivo e sistemático partindo do conhecimento intuitivo dos alunos e da sua consciência linguística. Assim, encara-se o desenvolvimento da consciência linguística como uma reflexão sobre a língua, que se deve reger pelos princípios do método científico, isto é, encara-se o aluno como investigador que aprende através da descoberta, assumindo um olhar de cientista. O aluno é, assim, convidado a se envolver em métodos de trabalho similares aos da investigação científica; estes métodos compreendem as várias fases de um trabalho experimental: observação de dados, deteção de regularidades, formulação e teste de hipóteses. Portanto, o laboratório gramatical é um espaço criado na aula de Português com vista a proporcionar oportunidades para reflexão sobre a língua como sendo uma ciência e em que se experimentam e manipulam as diversas estruturas da língua. Assim, para além de poderem desenvolver o conhecimento explícito e a consciência linguística, partindo do seu conhecimento intuitivo da língua, os alunos poderão desenvolver as suas capacidades investigativas.

O laboratório gramatical é, portanto, um dispositivo didático por excelência no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência linguística e das capacidades investigativas (Silvano & Rodrigues, 2010). Assim, o objetivo é “dotar os alunos de capacidades de comunicação, de reflexão e de fruição da sua língua” (Silva, 2006, p. 118). Ao professor, cabe o papel de orientador e mediador na “formulação de questões precisas que motivem os alunos para o aprofundamento do seu conhecimento” gramatical (Costa *et al.*, 2011, p. 23). O aluno tem, assim, um papel preponderante na construção do seu conhecimento.

Os objetivos do laboratório gramatical passam por “fazer compreender as regularidades das estruturas linguísticas, desenvolver as capacidades de observação, experimentação, raciocínio dedutivo, indutivo e argumentação e contribuir para a construção progressiva dos conhecimentos gramaticais” (Antunes, 2012, p. 38).

Com esta abordagem, o aluno entende que a língua pode ser objeto de observação, descrição e compreensão (Silvano & Rodrigues, 2010) e não se traduz apenas na realização de exercícios taxonómicos (Costa *et al.*, 2011), ou seja, exercícios em que apenas é necessário agrupar os conteúdos gramaticais em determinadas categorias e é apenas necessário mobilizar a sua nomenclatura.

Há várias etapas inerentes á construção de um laboratório gramatical, tais como: apresentação de um problema; observação de dados e identificação de padrões comuns; formulação de hipóteses; testagem das hipóteses; validação das hipóteses; exercitação e avaliação (Duarte, 2008). Os dados linguísticos podem ser fornecidos pelo professor ou recolhidos mediante as orientações deste. Os alunos poderão observá-los, detetar regularidades, elaborar generalizações e realizar exercícios para treinar e consolidar as aprendizagens desenvolvidas (Duarte, 1992).

Assim sendo, segundo Pereira (2000), para cada problema gramatical deve haver quatro fases:

- i) Organização dos dados, pelo professor, sobre a temática a ser ensinada;

- ii) Descrição e agrupamento dos dados, pelos alunos, de acordo com as regularidades inferidas pelos mesmos – posteriormente formulam generalizações;
- iii) Realização de exercícios de treino, recorrendo a diversas estratégias;
- iv) Avaliação dos conhecimentos desenvolvidos.

A estruturação nestas fases permite que os alunos desenvolvam a consciência linguística e as suas capacidades investigativas, pois compreendem que a língua pode ser objeto de observação, descrição e compreensão (Silvano & Rodrigues, 2010).

De acordo com Silvano e Rodrigues (2010), cada uma destas fases contempla diversas tarefas. Na fase de apresentação do corpus, cabe ao professor ou aos alunos constituí-lo e organizar os seus dados linguísticos. Já na fase de problematização análise e compreensão dos dados, propõem-se a formulação de uma questão-problema, observação dos dados linguísticos e posterior descrição. Esta fase contempla ainda as tarefas associadas à formulação de generalizações descritivas, teste dessas generalizações e reformulação. Na fase seguinte, a tarefa consiste na realização de exercícios e, por fim, na última fase, a de avaliação (Quadro 1).

| Laboratório Gramatical | | |
|--|-------------|--|
| Fases | Tarefas | Descrição das tarefas |
| Apresentação do <i>corpus</i> | 1.ª tarefa | Constituição do <i>corpus</i> pelo professor ou alunos. |
| | 2.ª 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.ª tarefa | Formulação de uma questão ou apresentação de um problema relativo aos dados linguísticos. |
| | 4.ª tarefa | Observação dos dados linguísticos pelos alunos. |
| | 5.ª 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.ª tarefa | Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor. |
| | 7.ª tarefa | Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo. |
| | 8.ª tarefa | Reformulação ou manutenção da generalização. |
| Realização de exercícios de treino | 9.ª tarefa | Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos. |
| Avaliação da aprendizagem realizada | 10.ª tarefa | Avaliação da aprendizagem realizada. |

Quadro 1: Fases e tarefas do Laboratório Gramatical (Retirado de Silvano e Rodrigues, 2010).

É assim um percurso indutivo, que tem vários benefícios cognitivos e instrumentais. Possibilita que os alunos descubram as regras que são usadas de forma espontânea em determinados contextos. Já a nível cognitivo, para além da consciencialização do rigor, do contacto com o método científico, os alunos constroem uma consciência do conhecimento acerca da língua de uma forma reflexiva, objetiva e estruturada (Silvano & Rodrigues, 2010), partindo do seu conhecimento intuitivo da língua e da sua gramática implícita.

A pedagogia dos discursos é, portanto, um dispositivo suporte para ensinar gramática no contexto dos textos e da interação discursiva (Silvano & Rodrigues, 2010). Debra A. Myhill, Susan M. Jones, Helen Lines e Annabel Watson (2012) também defendem este tipo de modelização didática para ensinar gramática: “teaching of grammar, linked to the teaching of writing, would improve student outcomes in writing and in metalinguistic understanding” (p. 139). Estas vantagens são reiteradas por Cardoso *et. al*, 2015 “o desenvolvimento integrado das diferentes competências linguísticas e textuais” (Cardoso *et. al*, 2015, p. 356). É precisamente este desenvolvimento que se pretende, promovendo a articulação das situações com as especificidades dos discursos, abrindo caminho para a realização de duas atividades de importância primordial: a análise dos fenômenos da língua e a produção de textos escritos (Purificação & Rodrigues, 2010).

Assim, o objetivo passa por estudar as estruturas linguísticas do texto (Purificação & Silvano, 2010), não numa lógica de servir como um pretexto para o ensino da gramática, mas sim para promover a reflexão sobre estruturas e regras da língua, de forma a construir o sentido do texto, tendo em conta a situação comunicativa (Purificação & Silvano, 2010). Desta forma, “o aluno deve ser capaz de produzir textos orais e/ou escritos, em que tenha de usar, em contexto, novamente, os conhecimentos apreendidos” (Xavier, 2013, p. 142).

Em suma, pretende-se promover “competências linguísticas e ao serviço da linguagem como instrumento cognitivo e como forma de registo do conhecimento e da cultura” (Silva, 2006, p. 75). No fundo, o que se preconiza é que os conteúdos gramaticais sejam trabalhados partindo de realizações discursivas (orais e escritas), realizadas pelos alunos ou por outros autores, de forma a que haja reflexão, sistematização e aprofundamento do conhecimento sobre o funcionamento da língua nos textos (Purificação & Rodrigues, 2010).

Em suma, para um ensino e aprendizagem da gramática que edifique aprendizagens significativas pode ser vantajoso recorrer às possibilidades pedagógicas de ambas as metodologias expostas anteriormente.

Por um lado, a Pedagogia dos Discursos permite desenvolver a capacidade ligada ao domínio da atividade discursiva (recepção e produção) (Silvano & Rodrigues, 2010). Por outro lado, com o laboratório gramatical, instiga-se o “domínio do conhecimento explícito e sistematizado da estrutura e do funcionamento da língua, através da consciencialização das regularidades” (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 282).

Assim, pretende-se a mobilização dos conhecimentos construídos para o trabalho sobre o texto (Cardoso *et al.*, 2015, p. 361), no fundo “transfer of grammatical knowledge into written outputs” (Myhill *et. al.*, 2012, p. 142).

Esta imbricação das duas abordagens é algo extremamente rico pois confere vantagens que, isoladamente, não são possíveis. Silvano e Rodrigues (2010) destacam as seguintes:

- I. Mobilização dos conhecimentos através da observação de regularidades e do treino sobre a língua para a produção e recepção de discursos em determinadas situações comunicativas;
- II. Desenvolvimento da consciência da língua como objeto de conhecimentos e os procedimentos de análise;
- III. Desenvolvimento da reflexão acerca do conhecimento funcionamento da língua ao nível do conhecimento explícito da estrutura e do funcionamento dos textos/discursos.

No fundo, o que se pretende é a articulação do estudo da gramática com o do funcionamento do texto/discurso, de modo a proporcionar aos alunos a problematização, a experimentação, a análise, a demonstração, a aplicação, entre outros, através de unidades didáticas que promovam a reflexão linguística (Silvano & Rodrigues, 2010). Um dos objetivos desta articulação é que alunos sejam

capazes de transferir os conhecimentos gramaticais para uma atividade de escrita, com a consciência de utilização de recursos da língua e das normas alusivas ao funcionamento e organização dos discursos (idem).

Veja-se o Quadro 2, retirado de um artigo das autoras anteriores e que possibilita verificar justamente esta articulação entre a pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical:

| Etapas | Descrição | Actividades |
|------------|---|---|
| 1.ª etapa | Confronto com um problema/questão relevante para a compreensão (construção de sentido) de um texto de determinada configuração discursiva. | Leitura/ audição de textos de um determinado tipo indicado no programa (narrativo, descritivo, argumentativo, apreciativo/opinativo, informativo, expositivo-explicativo, entre outros) de natureza oral e/ou escrita |
| 2.ª etapa | Organização de dados linguísticos a partir do <i>corpus</i> textual. | Análise linguística |
| 3.ª etapa | Observação de construções/estruturas linguísticas pertinentes. | Análise linguística |
| 4.ª etapa | Descrição dos dados linguísticos. | Análise linguística |
| 5.ª etapa | Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor. | Análise linguística |
| 6.ª etapa | Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo. | Validação das generalizações e sistematização |
| 7.ª etapa | Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos, quer no domínio gramatical, quer no textual/discursivo. | Exercitação para consolidação dos saberes |
| 8.ª etapa | Exploração do funcionamento das construções analisadas como recursos adequados às circunstâncias que determinam o tipo de texto/discurso em estudo. | Caracterização da produção comunicativa/das sequências textuais compositivas |
| 9.ª etapa | Produção textual para consolidação da capacidade de usar de modo consciente e intencional os recursos da língua na actividade discursiva, respeitando a pertinência e a adequação comunicativa. | Produção textual/discursiva |
| 10.ª etapa | Avaliação da aprendizagem realizada. | |

Quadro 2: Proposta de articulação da Pedagogia dos Discursos e do Laboratório Gramatical.

De acordo com esta articulação, uma atividade começa sempre pelo confronto do aluno com o texto/discurso, podendo levar a uma problematização ligada à dimensão linguística. De seguida, com procedimentos específicos do Laboratório Gramatical: (i) o professor organiza as estruturas linguísticas relevantes; (ii) os alunos são levados a observar e a descrever os dados para que tomem consciência das regularidades presentes nesses dados; (iii) os alunos formulam generalizações relacionadas com os dados observados; (iv) o professor organiza um dispositivo de aprendizagem que permita aos alunos validar as generalizações feitas; (v) os alunos exercitam o conhecimento construído.

Posto isto, “são novamente conduzidos para o contexto discursivo, a fim de descreverem o funcionamento das estruturas analisadas dentro das coordenadas enunciativas e pragmáticas do texto/discurso em análise, seguindo procedimentos típicos da Pedagogia de Discursos na vertente relacionada com a descrição do funcionamento discursivo” (ibidem).

Por fim, trabalha-se a capacidade de produção, dando ao aluno a possibilidade de mobilizar o conhecimento que desenvolveu e faz-se a avaliação.

Assim, esta articulação pode ser bastante proveitosa, pois permite que a gramática seja encarada como um aspeto nuclear, existindo momentos específicos para ser trabalhada e, ao mesmo tempo, permite criar oportunidades para que os conhecimentos gramaticais possam ser sistematizados, consolidados, recuperados e mobilizados em situações de usos, mediante determinados contextos, evitando, deste modo, uma compartimentação de saberes.

No 2.º CEB, o programa de 2015 estipula que se deva fazer uma entrada plena na sintaxe, com o estudo da frase simples e correspondentes funções sintáticas dos seus principais termos. Ora, pela razão de que os pronomes pessoais em adjacência verbal são um tópico gramatical da área da sintaxe que, geralmente, suscita grandes dúvidas e dificuldades no ensino e na aprendizagem, decidimos selecioná-lo como conteúdo para o nosso estudo.

CAPÍTULO III - PRONOMES PESSOAIS EM ADJACÊNCIA VERBAL

Neste capítulo pretende-se conceptualizar os pronomes pessoais em adjacência verbal, tendo por base as gramáticas de Maria Helena Mira Mateus (2009) e de Celso Cunha e Lindley Cintra (2005) e a Gramática da Fundação Calouste Gulbenkian (2013), nomeadamente o capítulo escrito por Ana Maria Martins (dedicado aos pronomes pessoais clíticos). Os pronomes pessoais clíticos, também conhecidos por pronomes pessoais em adjacência verbal ¹ constituem um tópico gramatical que aparece explicitamente no programa do 2.º ciclo do ensino básico no domínio da gramática. No 5.º ano preconiza-se que os alunos aprendam a utilizar os pronomes átonos em frases afirmativas e negativas, tal como se pode ler o quadro 3. Já no 6.º ano de escolaridade, prevê-se o desenvolvimento de aprendizagens ligadas à utilização de pronomes pessoais em adjacência verbal em frases iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos, como consta no Quadro 3.

| | |
|---|--|
| 5.º ano Gramática (G5) | Sintaxe <u>25. Analisar e estruturar unidades sintáticas.</u> 1. Aplicar regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal, colocando corretamente os pronomes átonos em frases afirmativas e negativas. |
| 6.º ano Gramática (G6) | Sintaxe <u>23. Analisar e estruturar unidades sintáticas.</u> 1. Aplicar regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal, colocando-o corretamente nas seguintes |

¹ Neste trabalho, apenas serão objeto de apresentação os conteúdos que são objeto do presente estudo, nesse caso, os pronomes pessoais átonos.

| | |
|--|--|
| | <p>situações: em frases que contêm uma palavra negativa; em frases iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos.</p> <p>3. Substituir o complemento direto e o indireto pelos pronomes correspondentes.</p> |
|--|--|

Quadro 3: Metas curriculares associadas ao laboratório gramatical do programa do 2º CEB.

Os pronomes pessoais em adjacência verbal são também conhecidos por pronomes pessoais átonos. Os pronomes pessoais átonos podem ser formas próprias do objeto direto (*o, a, os, as*) e formas próprias do objeto indireto (*lhe, lhes*). Para além disso, podem empregar-se como objeto direto e indireto (*me, te, nos, vos*).

Os pronomes clíticos dependem de itens lexicais com acentuação própria, geralmente conhecidos como seus hospedeiros. A ausência de acento de palavra faz com que o clítico dependa necessariamente de uma palavra adjacente acentuada. Ao processo de ligação do clítico ao seu hospedeiro, chama-se cliticização. Embora prosodicamente dependente (de uma palavra acentuada), o clítico goza de autonomia no plano morfológico (Martins, 2013). Muitos dos pronomes pessoais complemento do português (nomeadamente, *o, a, os, as, lhe, lhes, se, me, te, nos, vos*) são clíticos, pois não constituem por si próprios uma unidade fonológica associada a um acento (i.e., uma “palavra prosódica”). Para além disto, os pronomes clíticos não assumem uma posição fixa relativamente aos seus hospedeiros, “podendo procedê-lo (próclise), segui-lo (ênclise) ou ocorrer no seu interior (mesóclise)” (Mateus et. al, 2009, p. 831). As formas dos pronomes enclíticos variam de acordo com a terminação do verbo. Quando a forma verbal termina em */s/* ou */r/*, estes elementos desaparecem e o pronome pessoal clítico assume a forma *lo(s)/la(s)*. O mesmo se verifica para formas verbais terminadas em */z/*. Quando a forma verbal termina em nasal, o clítico apresenta-se como *no(s)/na(s)*.

É de realçar que no futuro do presente e no futuro do pretérito (habitualmente designado como condicional), o pronome oblíquo (ou clítico) não pode vir depois

do verbo, ocorrendo a mesóclise do pronome, isto é, o pronome ocorre no meio da forma verbal.

A posição proclítica ocorre quando o pronome clítico se localiza antes do verbo. Quando se localiza depois, a posição denomina-se enclítica.

A ênclise é o padrão básico de colocação dos pronomes clíticos, tendo como referência o português europeu moderno. Há, no entanto, palavras funcionais pesadas que induzem próclise. São exemplos desses tipos de palavras os operadores de negação frásicos, os sintagmas negativos e também os sintagmas-Q interrogativos, relativos e exclamativos.

No português atual, os padrões de colocação dos pronomes clíticos são uma das propriedades sintáticas que permitem distingui-lo de gramáticas de diferentes variedades da língua portuguesa.

Os pronomes clíticos apresentam regularidades quanto aos seus padrões de colocação. É sempre necessário um hospedeiro verbal (forma verbal), ao qual o pronome pessoal átono se encontra adjacente.

Quando dois pronomes átonos ocorrem na mesma oração, há combinações entre o objeto direto e indireto: (i) *me, te, se* e *lhes* (formas do objeto indireto) juntam-se a *o, a, os, as* (de objeto indireto); (ii) o pronome *se* associa-se a *me, te, nos, vos, lhes* e *lhes* e jamais a *o, a, os, as* (as duas formas permanecem autónomas antes do verbo e ligam-se por hífen quando aparecem depois do verbo); (iii) as formas *me, te, nos* e *vos*, quando têm a função de objeto direto ou são parte integrante dos verbos pronominais, não assumem a posição de outra forma pronominal átona, pelo que o objeto direto tem a forma tónica preposicionada.

PARTE II - QUADRO METODOLÓGICO

CAPÍTULO I – DIRETRIZES METODOLÓGICAS

Durante este próximo capítulo, procura-se apresentar as finalidades deste trabalho, a metodologia adotada, os sujeitos participantes, a sequência didática do laboratório gramatical (descrição das várias sessões). Objetiva-se ainda explicitar as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha de dados.

FINALIDADES DO PROJETO

À medida que o quadro teórico foi sendo construído, foram surgindo as finalidades deste projeto:

- i) averiguar as preferências dos alunos relativamente à disciplina de Português e ao domínio da gramática;
- ii) compreender de que forma e até que ponto o dispositivo didático laboratório gramatical é potenciador de aprendizagens no domínio da gramática, mais concretamente no conteúdo *pronomes pessoais em adjacência verbal*.

INVESTIGAÇÃO - AÇÃO

A investigação é um processo de constante indagação e que contribui para a compreensão dos fenómenos sociais. Como afirma Vilelas (2009), “aprender a investigar implica atravessar uma experiência pessoal e profissional complexa, difícil e inquietante” (p. 12). A investigação pressupõe a identificação de um problema, seguida da formulação de uma questão à qual o investigador propõe dar resposta, procurando constantemente novas soluções para os desafios que vão surgindo. De facto, é através da investigação que se reflete e se problematizam as

questões que emergem na prática (Coutinho, 2011). Uma investigação contempla também uma linha de planejamento, bem como processos de recolha e análise de dados.

Para Quivy e Campenhoudt (2008), “cada investigação é um caso único que o investigador só pode resolver recorrendo à própria reflexão e ao bom senso” (p. 157). Assim, é um processo no qual o investigador se envolve ativamente (Bogdan & Biklen, 1994).

Para a realização deste trabalho teve-se em conta as características fundamentais da investigação-ação. Segundo Elliot (1993), a investigação-ação corresponde a um processo metodológico para estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade desta. Este autor considera-a como uma reflexão sobre as ações e situações com o objetivo da compreensão e diagnóstico de problemas decorrentes das práticas. Também Latorre (2003) remete a investigação-ação para um processo de constante questionamento dos próprios professores sobre as suas práticas com vista a melhorar o sistema educativo e social, através de ciclos de ação e reflexão. Nesta linha, Lomax (1990) refere a investigação-ação como uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação.

Desta forma, a investigação-ação “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, o qual alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho, 2011, p. 313).

Neste sentido, Cardoso (2014) refere que um processo cíclico e dinâmico que possui quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão (Cardoso, 2014).

Assim, a investigação-ação “surge como um dos processos de investigação para a construção de uma compreensão/conhecimento sobre a ação e contextos, sendo este conhecimento reinvestido na própria ação, pois visa a sua regulação/transformação” (Caetano, 2004, p. 99). Para Latorre (2003), o objetivo principal da investigação-ação passa por questionar as práticas de forma a

reconstruí-las. Deste modo e tal como afirma Coutinho (2011) “o essencial da investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (p. 313).

Em suma, os autores consideram que a investigação-ação contribui para a compreensão e melhoria da prática do professor e pode ter as seguintes características:

- (i) Situacional: tem o objetivo de diagnosticar e resolver um problema emergente de determinado contexto social específico;
- (ii) Interventiva: não se limita na descrição de um problema social, mas na intervenção ligada à mudança, isto é, existe uma ação deliberada;
- (iii) Participativa: todos os intervenientes são coautores da investigação;
- (iv) Auto-avaliativa: as modificações são avaliadas de forma contínua e as práticas alteradas, tendo em conta as ilações retiradas da avaliação.

PLANO DE INTERVENÇÃO

Este projeto teve como objetivo a implementação de um laboratório gramatical como dispositivo didático para o 6.º ano de escolaridade. Pretendeu-se, assim, compreender o efeito desse dispositivo didático no ensino de determinado conteúdo gramatical, a saber: os pronomes pessoais em adjacências verbal. A opção pela implementação do laboratório gramatical teve também como objetivo desenvolver aprendizagens ao nível deste conteúdo gramatical, para que os alunos os identificassem e, sobretudo, os utilizassem corretamente em situações vindouras. A verificação dos resultados decorreu da comparação entre os resultados de um pré-teste e um pós-teste sobre este conteúdo gramatical. Para além disso, realizou-se um questionário com o objetivo de averiguar as preferências

dos alunos relativamente à disciplina de Português e ao domínio da gramática, conhecendo também algumas ideias dos alunos sobre este domínio.

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes deste projeto foram os alunos de uma turma do 6.º ano da uma EB 2,3 da região do Algarve. A turma é constituída por 23 alunos, 14 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A idade dos alunos situa-se entre os 11 e os 13 anos. Alguns alunos da turma provêm de um nível socioeconómico e cultural baixo, mas existe um grau de grande heterogeneidade na turma, quer a esse nível, quer em termos de comportamentos, atitudes e personalidades. Desde o início do projeto, os alunos mostraram-se muito interessados e com vontade de aprender, muito participativos e envolvidos nas atividades.

PRONOMES PESSOAIS EM ADJACÊNCIA VERBAL – LABORATÓRIO GRAMATICAL

Tendo em conta a temática da gramática, mais concretamente o conteúdo pronomes pessoais em adjacência verbal, escolheu-se o dispositivo didático do laboratório gramatical como base na intervenção.

Este laboratório gramatical realizou-se em 5 sessões, duas (a inicial e final) para a aplicação do questionário, pré e pós-testes e três para trabalhar o conteúdo gramatical. Optou-se por este número de sessões, pois foi o tempo considerado necessário pela professora-investigadora e pela professora da turma para o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com o conteúdo gramatical, tendo em conta as metas curriculares e programa do 2.º CEB e as fases do laboratório gramatical. Assim, em cada uma das três sessões trabalhou-se um aspeto diferente ligado ao conteúdo gramatical, respeitando-se as fases/etapas previstas para o dispositivo didático do laboratório gramatical. Numa primeira fase, aplicou-se o pré-

teste aos alunos, como estratégia de diagnóstico e ponto de partida para a planificação das atividades. Em etapas seguintes trabalhou-se os pronomes pessoais em adjacência verbal na presença de frases afirmativas, negativas, pronomes e advérbios interrogativos (e utilização de pronomes clíticos com funções de complemento direto e indireto). Por fim, aplicou-se o pós-teste para que os alunos pudessem mobilizar e aplicar as aprendizagens desenvolvidas. As atividades do laboratório gramatical deste projeto encontram-se no quadro seguinte (Quadro 4).

| Atividades desenvolvidas – Laboratório Gramatical | | |
|--|--------------------|--|
| maio | 8 de maio de 2018 | Aplicação dos questionários (e pré-teste) |
| | 11 de maio de 2018 | Sessão 1 - Pronomes pessoais em adjacência verbal em frases afirmativas e negativas: apresentação dos dados linguísticos (fase 1) e problematização, análise e compreensão dos dados (fase 2). |
| | 18 de maio de 2018 | Sessão 2 - Pronomes pessoais em adjacência verbal em frases com pronomes interrogativos e utilização como complemento direto e indireto: apresentação dos dados linguísticos (fase 1) e problematização, análise e compreensão dos dados (fase 2) |
| | 25 de maio de 2018 | Sessão 3 - Realização de exercícios (fase 3) |
| | 29 de maio de 2018 | Teste de gramática - pós-teste (fase 4) |

Quadro 4: Atividades do laboratório gramatical.

Na conceção deste projeto foram tidos em conta os resultados obtidos nos questionários iniciais feitos aos alunos, o programa e as metas curriculares de

Português bem como orientações metodológicas subjacentes ao laboratório gramatical.

Este processo de ensino foi então iniciado com a aplicação do referido questionário, no dia 8 de maio de 2018. Para além disso, aplicou-se também, neste mesmo dia, um pré-teste com o objetivo de constatar as aprendizagens que os alunos tinham desenvolvido sobre este conteúdo (cf. apêndice 2). As questões foram, por isso, elaboradas com base nos descritores do programa e metas curriculares do 5.º ano e em relação aos pronomes pessoais em adjacência verbal.

Esta primeira intervenção foi realizada pelas 10h45min teve a duração de 1h e 30 minutos. O pré-teste foi aplicado pela professora-investigadora aos alunos. Os primeiros exercícios incidiram sobre a utilização dos pronomes pessoais em adjacência verbal em frases afirmativas, com formas verbais com diferentes terminações; nos exercícios seguintes foi avaliada a utilização destes pronomes em frases na forma negativa e, por último, os exercícios implicaram a utilização dos pronomes pessoais em adjacência verbal com as funções de complemento direto e indireto (Figura 1). O pré-teste foi lido e foram esclarecidas as dúvidas dos alunos.

Parte II

Ao responderes a esta parte do inquérito, tem em atenção o seguinte:

1. As tuas respostas não serão avaliadas e não te será atribuída uma nota.
2. O objetivo é recolher informação necessária para programar o ensino de alguns conteúdos de gramática, tendo em conta o que a turma já sabe.

1. Reescreve as frases, substituindo as expressões sublinhadas pelos respetivos pronomes pessoais e efetuando as alterações necessárias:

a) O João enviou a encomenda ontem.

b) A Luísa deu um gelado a mim e ao Vítor.

c) A sério, ele vai convidar a Mariana para o casamento?

d) Eu entrego o livro à Sara.

e) Vá, decifra o enigma! Tu és capaz!

f) Os alunos entregaram os boletins de voto ao presidente.

g) A professora ligou a ti e ao teu pai.

h) Emprста o carro ao Pedro e à Rita, por favor.

i) Faz o texto agora.

j) Por favor, entrega o casaco ao teu pai.

1.1. Selecciona cinco das frases reescritas anteriormente e acrescenta-lhes uma das palavras abaixo. Faz as alterações necessárias de forma a obteres frases corretas e com sentido.

→ nunca _____

→ jamais _____

→ ninguém _____

→ não _____

→ nenhum _____

2. Selecciona a(s) frase(s) correta(s):

- A. Ninguém sentiu pena. → Ninguém a sentiu.
- B. O Alexandre nunca ofereceu uma joia. → O Alexandre nunca ofereceu a.
- C. A vida não corria bem à Liliana → A vida não corria lhe bem.
- D. Ninguém curou a doença → Ninguém curou a.

2.1. Corrige as frases incorretas, fazendo as alterações necessárias.

Figura 1: Exercícios do pré-teste.

Sessão 1 – Pronomes pessoais em adjacência verbal em frases na presença de frases afirmativas

Data: 11 de maio de 2018

Duração: 90 minutos

Metodologia: grande grupo; trabalho individual

A primeira sessão do laboratório gramatical implementada foi dividida em dois momentos. Num primeiro momento procedeu-se à discussão do trabalho a realizar com os alunos durante as sessões sobre o conteúdo gramatical, com vista à promoção da partilha de conhecimentos, opiniões e dúvidas. Um segundo momento centrou-se no início da implementação do dispositivo didático laboratório gramatical.

Numa primeira fase, apresentaram-se os dados linguísticos aos alunos, neste caso, o instrumento utilizado foi uma ficha de trabalho que incluía diversas

situações dos pronomes pessoais em adjacência verbal em uso (cf. apêndice 3). Uma segunda fase abarcou a **problematização, compreensão e análise dos dados** (Silvano 2010 & Rodrigues, 2010) e compreendeu diversas tarefas. A primeira tarefa consistiu na **formulação de uma questão-problema relativa aos dados linguísticos** (Silvano & Rodrigues, 2010). Assim, após a apresentação dos dados linguísticos, os alunos sugeriram a seguinte questão-problema: *Como podemos utilizar os pronomes pessoais átonos?* (Figura 2)

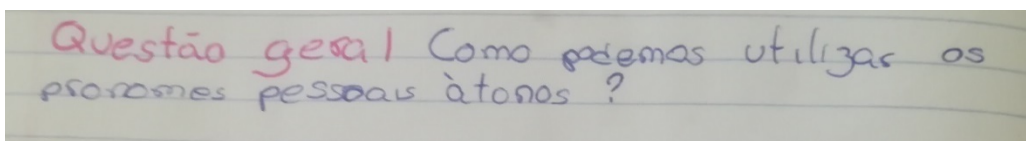


Figura 2: Questão-problema.

A segunda tarefa comportou a **observação dos dados linguísticos pelos alunos** (Silvano & Rodrigues, 2010), pelo que o olhar deles foi direcionado para as frases e textos da ficha de trabalho que continham pronomes pessoais em adjacência verbal em uso (cf. apêndice 3).

De seguida, foi proposto aos alunos a realização de alguns exercícios, com o objetivo de partir da gramática intuitiva dos alunos para a transformar em conhecimento explícito. Estes exercícios foram elaborados tendo em conta as respostas dos alunos no pré-teste. Para além disso, foram resolvidos em grande grupo, num ambiente de participação e discussão entre todos os alunos da turma.

A partir das respostas a estes exercícios, os alunos descreveram e relacionaram alguns aspetos, tais como a terminação da forma verbal e a forma do pronome pessoal átono. Para os conduzir a estas comparações, propôs-se aos alunos o preenchimento de três tabelas relacionadas com as formas verbais adjacentes aos pronomes (Figura 3): a primeira destinada às formas verbais terminadas em vogal ou ditongo oral; a segunda relativa às formas verbais terminadas em *-r*, *-s*, *-z*; por último, as formas verbais terminadas em ditongo nasal (*-am*, *-em*, *-ão*, *-õe*).

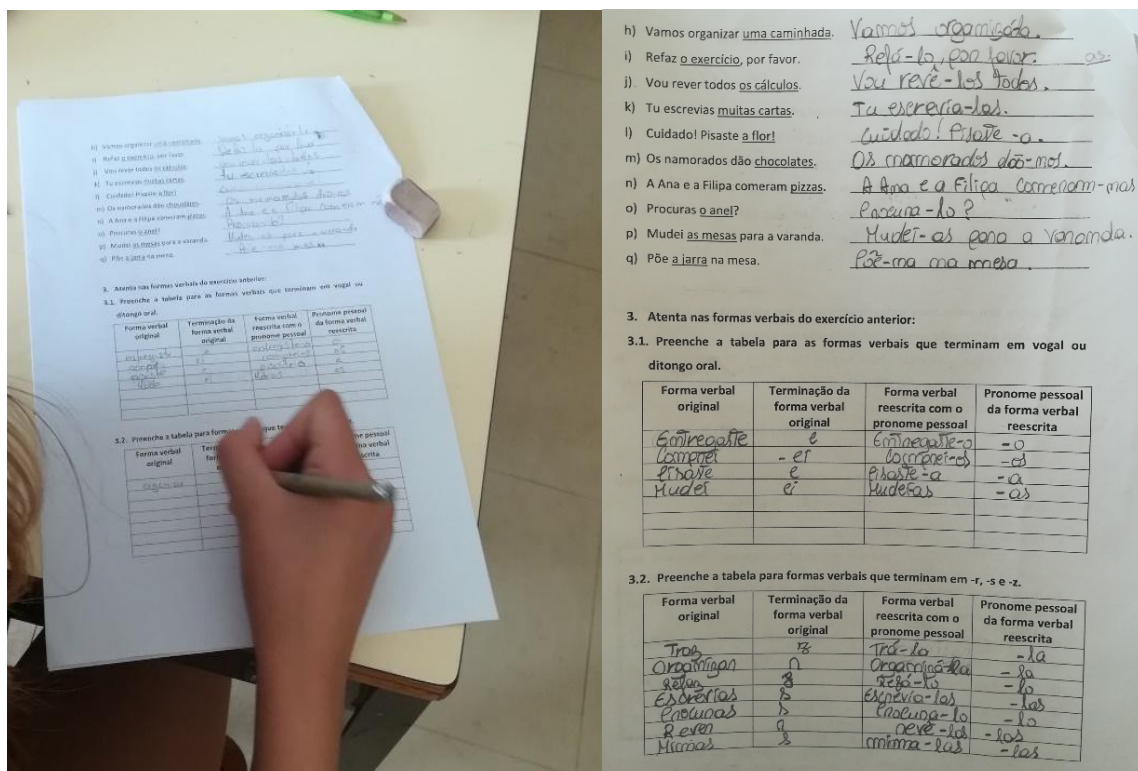


Figura 3: Exercício da ficha de trabalho – descrição dos dados linguísticos.

Assim, esta tarefa consistiu na **descrição dos dados linguísticos** (Silvano & Rodrigues, 2010), o que levou os alunos à seguinte, ou seja, à **formulação de generalizações descritivas** (Silvano & Rodrigues, 2010), tendo a professora-investigadora o papel de moderadora. Essas generalizações estão apenas ligadas a frases afirmativas (Figura 4), uma vez que se optou por primeiro trabalhar os pronomes pessoais em adjacência verbal em frases afirmativas e, numa atividade seguinte, em frases negativas.

3. Preenche a tabela para as formas verbais terminas em ditongo nasal (-am, -em, -ão, -õe).

| Forma verbal original | Terminação da forma verbal original | Forma verbal reescrita com o pronome pessoal | Pronome pessoal da forma verbal reescrita |
|-----------------------|-------------------------------------|--|---|
| dão | ão | dão - nós | - nós |
| vão | ão | vão - nós | - nós |
| começam | em | começam - nós | - nós |
| olixaram | am | olixaram - nós | - nós |
| olixaram | am | olixaram - nós | - nós |
| começam | em | começam - nós | - nós |

5. Completa:

Nas frases afirmativas, os pronomes pessoais empregam-se de diferentes formas:

- Na presença de formas verbais terminadas em vogal ou ditongo oral: o/a / os / as.
- Na presença de formas verbais terminadas em -r, -s e -z: o / lo / los / os.
- Na presença de formas verbais terminadas em ditongo nasal (-am, -em, -ão, -õe): me / ma / nos / mo

Figura 4: Exercício da ficha de trabalho – formulação de generalizações descritivas.

De seguida, forneceu-se aos alunos dois pequenos textos com frases na forma negativa. No primeiro não se utilizaram pronomes, contrariamente ao segundo. Após uma leitura silenciosa de ambos os textos, os alunos puderam observar e comparar o que aconteceu nas frases afirmativas e nas frases negativas, através da realização de alguns exercícios que continham perguntas relacionadas com: (i) a posição dos pronomes pessoais átonos (Figura 5); diferenças entre a posição do pronome pessoal átono em frases afirmativas e negativas; (iii) a substituição por um pronome pessoal em adjacência verbal em frases negativas.

6. Lê o seguinte texto:

A Daniela perguntou ao Luís se o Luís tinha visto a Filipa. O Luís disse à Daniela que tinha estado com a Filipa na biblioteca, no dia anterior. A Filipa estava lá à procura de um artigo de enciclopédia sobre a Suméria, mas o Luís não podia ajudar a Filipa, porque também tinha o projeto de ciências para terminar. Desde aí, o Luís nunca mais viu a Filipa.

A Daniela ficou furiosa com o Luís e começou a disparatar, porque ninguém tinha dito à Daniela que era preciso fazer um projeto de ciências e um trabalho de casa sobre a Suméria! O Luís confessou à Daniela que jamais iria compreender a Daniela e que a Daniela era a pessoa mais distraída que podia existir à face da terra!

Texto retirado de: Eugénio 5. Porto editora.

6.1. Lê agora o texto com alterações para evitar repetições:

A Daniela perguntou ao Luís se ele tinha visto a Filipa. **Ele** disse-lhe que tinha estado com **ela** na biblioteca, no dia anterior. A Filipa estava lá à procura de um artigo de enciclopédia sobre a Suméria, mas o Luís não **a** podia ajudar, porque também tinha o projeto de ciências para terminar. Desde aí, o Luís nunca mais **a** viu.

A Daniela ficou furiosa com **ele** e começou a disparatar, porque ninguém **lhe** tinha dito que era preciso fazer um projeto de ciências e um trabalho de casa sobre a Suméria! **Ele** confessou-lhe que jamais **a** iria compreender e que **ela** era a pessoa mais distraída que podia existir à face da terra!

6.1.1. Quais são os pronomes pessoais átonos que encontras no texto? _____

6.1.2. Atenta na posição dos pronomes pessoais átonos em relação ao verbo. É sempre a mesma? _____

Figura 5: Textos disponibilizados.

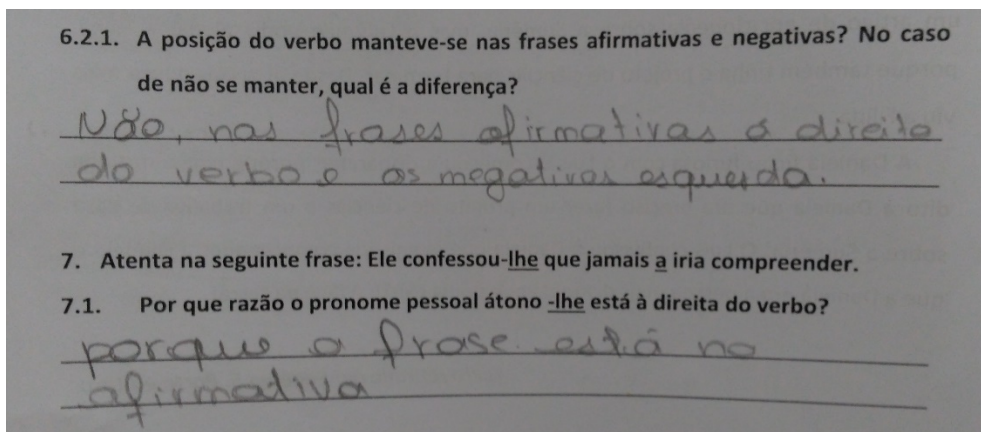


Figura 6: Exercícios sobre pronomes pessoais em adjacência verbal em frases afirmativas e negativas.

O trabalho realizado foi individual, mas houve partilha na correção do mesmo e na reflexão que levou a algumas generalizações sobre os pronomes pessoais em adjacência verbal em frases afirmativas e negativas. Após essa análise, os alunos tiveram a oportunidade de testar as ilações retiradas realizando para tal alguns exercícios (Silvano & Rodrigues, 2010).

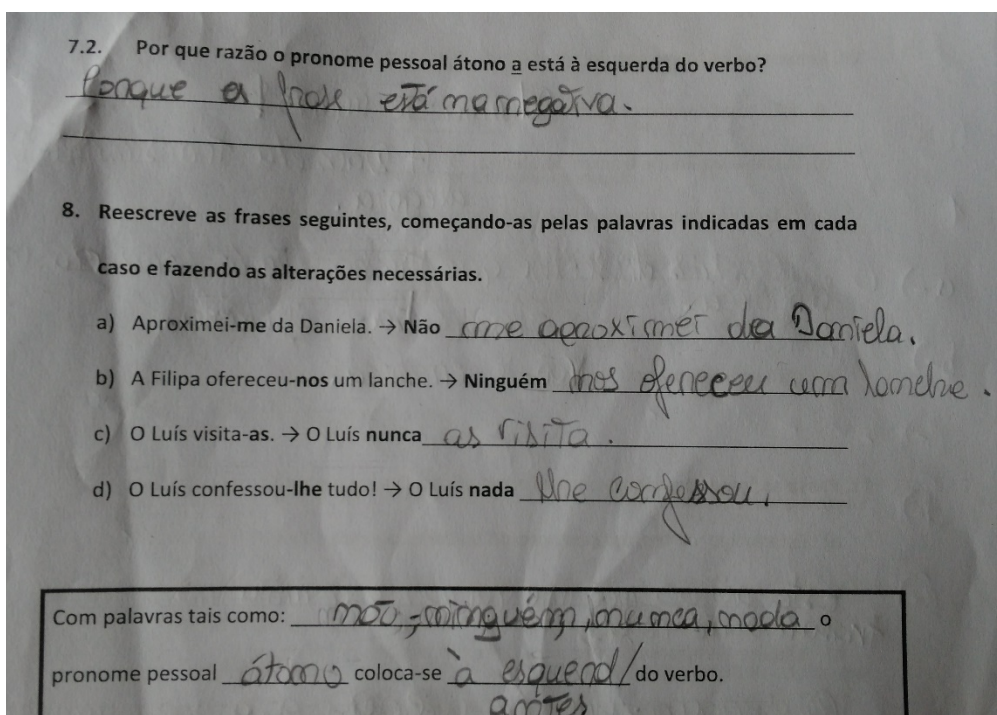


Figura 7: Generalizações sobre frases negativas com pronomes pessoais em adjacência verbal.

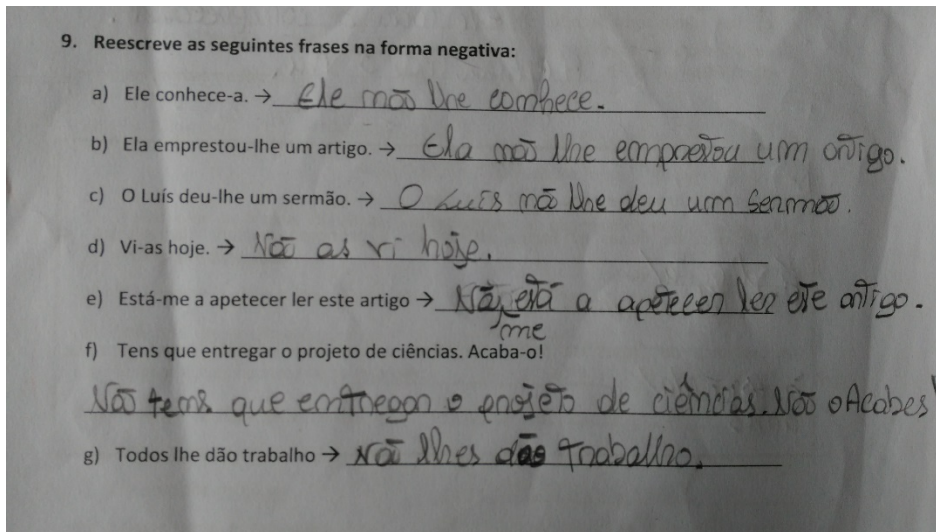


Figura 8: Exercícios de teste.

De seguida, promoveu-se a realização de mais exercícios e os alunos optaram por manter as generalizações construídas previamente (Silvano & Rodrigues, 2010).

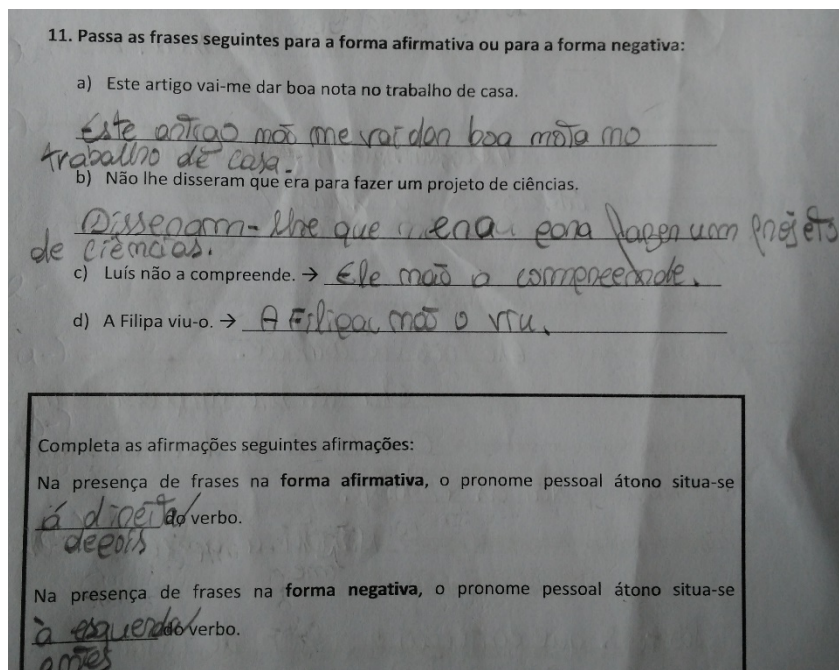


Figura 9: Escrita das generalizações.

Sessão 2 – Pronomes pessoais em adjacência verbal em frases com pronomes e advérbios interrogativos e com funções de complemento direto e indireto

Data: 18 de maio de 2018

Duração: 90 minutos

Metodologia: grande grupo; trabalho individual

Na segunda sessão do laboratório gramatical optou-se por continuar a trabalhar aspetos do conteúdo dos pronomes pessoais em adjacência verbal, nomeadamente:

- i. Pronomes pessoais em adjacência verbal em frases com pronomes e advérbios interrogativos;
- ii. Pronomes pessoais em adjacência verbal com funções de complemento direto e indireto.

À semelhança da primeira sessão, em ambos os conteúdos, os alunos começaram por observar os dados e responder a questões que os conduzisse a uma descrição e análise de tais dados (Purificação & Silvano, 2010).

Esta sessão dividiu-se em dois momentos. Num primeiro momento, os alunos debruçaram-se sobre dois conjuntos de frases, um de frases interrogativas com pronomes pessoais em adjacência verbal, mas sem pronomes e advérbios interrogativos e outro conjunto que os continha. De seguida, os alunos responderam às questões individualmente, com o objetivo de se aperceberem da diferença na posição dos pronomes pessoais em adjacência verbal (Figura 10).

2. Observa os conjuntos A e B.

| Conjunto A | Conjunto B |
|---|---|
| Ela disse- vos isso? | Quem vos disse isso? |
| Ela chama-se Ana? | Como se chama ela? |
| Respondeste- me desta forma por estares contente? | Porque me respondes desta forma? |
| Passou- te pela cabeça que podes resolver sozinha o exercício? | Que te passou pela cabeça? |

2.1. Em que conjunto os pronomes pessoais átonos se encontram à esquerda do verbo?
No conjunto B.

2.2. Em que conjunto as frases iniciam por advérbios ou pronomes interrogativos?
No conjunto B.

Retirado de Dossiê do Professor - Palavras 6. Areal.

Figura 10: Exercício com pronomes e advérbios interrogativos.

Seguidamente, após um diálogo em grande grupo sobre as frases dos conjuntos (descreveram-se os dados linguísticos), procedeu-se à justificação da posição do pronome pessoal átono em diversas frases, com o intuito de confrontar os alunos com esses dados linguísticos e poderem chegar a mais generalizações.

3. Justifica o uso do pronome pessoal átono em cada uma das frases seguintes.

a. O que te dói? Porque a frase é iniciada por um pronome interrogativo

b. Quem te disse aquilo? Porque a frase é iniciada por um pronome interrogativo

c. Porque te afastas? Porque a frase é iniciada por um advérbio interrogativo

d. Onde se esconde o dinheiro? Porque a frase é iniciada por um advérbio interrogativo

Figura 11: Exercício de descrição dos dados linguísticos.

De seguida, realizaram-se alguns exercícios (Figura 12), na linha do que é teoricamente referido no laboratório gramatical (Silvano & Rodrigues, 2010).

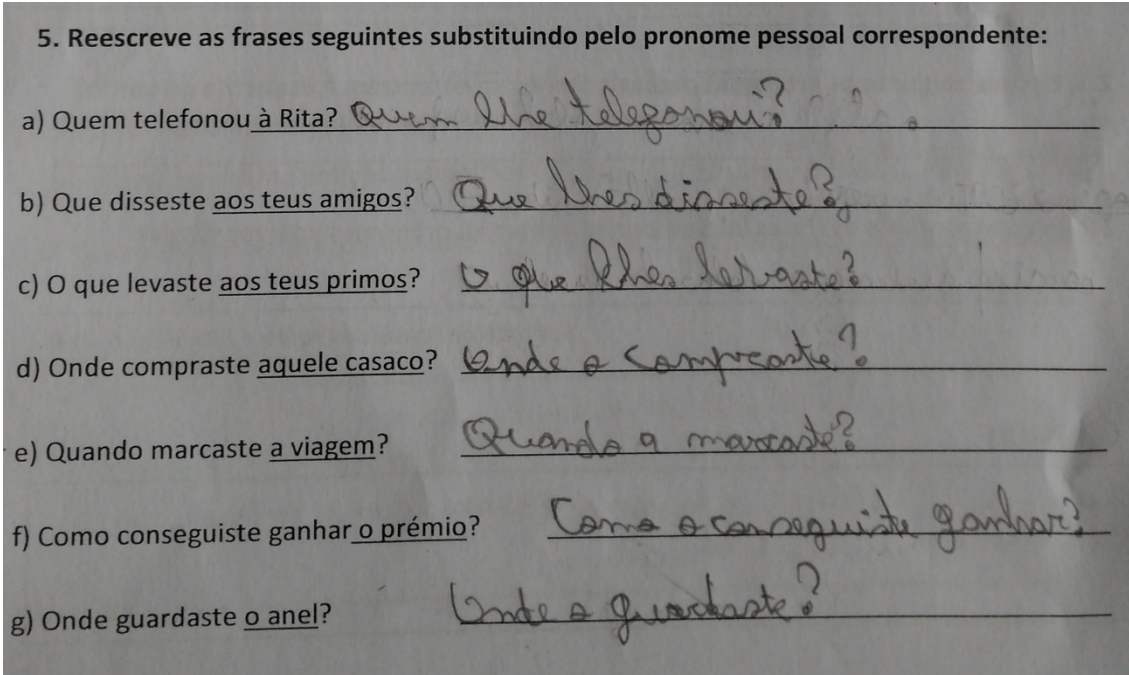


Figura 12: Exercícios de teste.

Após a correção e reflexão partilhada, os alunos chegaram à conclusão que a **manutenção da generalização** seria a opção mais válida (Silvano & Rodrigues, 2010).

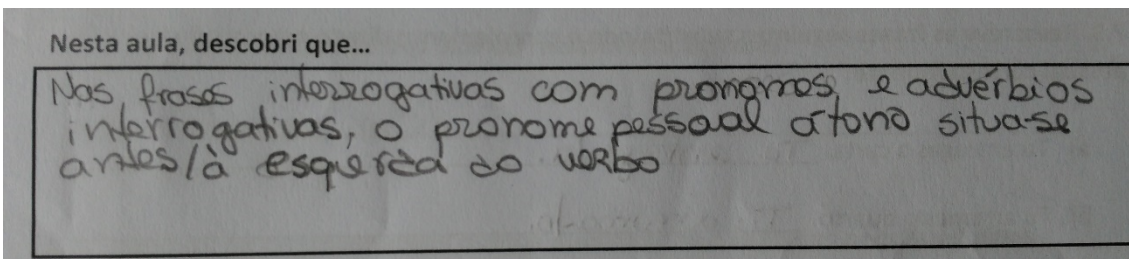


Figura 13: Escrita das generalizações.

Num segundo momento desta sessão, trabalhou-se os pronomes pessoais em adjacência verbal com funções de complemento direto e indireto. Primeiramente, apresentou-se um conjunto de frases em que os pronomes pessoais em adjacência verbal tinham a função de complemento direto. De seguida, propôs-se a substituição desses pronomes por um complemento direto válido.

8. Observa, agora, as frases incluídas no conjunto 1.

| Conjunto 1 | | 8.1. Substitui os pronomes pessoais átonos pela sequência "o texto" e reescreve as frases. |
|---------------------------|--|--|
| a. Devemos interpretá-lo. | | |
| b. Devemos lê-lo. | | |
| c. Devemos redigi-lo. | | |

8.1. Diz o que aconteceu ao verbo ao reescreveres as frases.

8.2. Reescreve as frases seguintes substituindo o complemento direto pelo pronome pessoal correspondente.

- a) É preciso pendurar este quadro! _____
- b) Deves arrumar o quarto. _____

Figura 14: Exemplo de exercício envolvendo o complemento direto.

A etapa seguinte compreendeu uma discussão em grande grupo sobre como os pronomes poderiam ter a função de complemento direto, através da observação das duas colunas de frases, chegando-se a algumas generalizações.

Com o objetivo de os alunos testarem as generalizações surgidas anteriormente, propôs-se a realização de alguns exercícios, seguida de outro momento de diálogo. Após deliberação, os alunos concordaram em manter as generalizações e chegaram à conclusão de que já tinham substituído o complemento direto por pronomes pessoais em adjacência verbal desde o início do laboratório gramatical.

Seguidamente, procedeu-se a um trabalho, com a mesma abordagem, sobre os pronomes pessoais com função de complemento indireto. De realçar

apenas que os pronomes pessoais em adjacência verbal se podiam contrair e desempenhar ambas as funções de complemento direto e indireto (cf. apêndice 3).

Sessão 3 – Realização de exercícios

Data: 25 de maio de 2018

Duração: 90 minutos

Metodologia: grande grupo; trabalho individual

Nesta sessão, os alunos tiveram a oportunidade de realizar **exercícios** (fase 3 do laboratório gramatical) sobre todos os aspetos trabalhados anteriormente, ou seja, pronomes pessoais em adjacência verbal em frases afirmativas, negativas, com pronomes e advérbios interrogativos e a desempenhar funções de complemento direto e indireto (cf. apêndice 3).

Aplicação do pós-teste

Data: 29 de maio de 2018

Duração: 45 minutos

Metodologia: trabalho individual

Na última sessão deste laboratório gramatical procedeu-se à **fase 4 – avaliação da aprendizagem realizada** (Silvano & Rodrigues, 2010), em que os alunos realizaram um teste de gramática (Figura 15) sobre os aspetos trabalhados ao longo do laboratório gramatical (cf. apêndice 4).

1. Substitui as expressões sublinhadas pelos pronomes pessoais átonos adequados.

1.1. Substitui o complemento direto:

- a. Elas abrem a lata. → _____
- b. Arrumaste a louça? → _____
- c. Tu emprestas a caneta. → _____
- d. Vou comer o bolo! → _____
- e. Refaz os cálculos, por favor. → _____

1.2. Rodeia a opção correta:

- a. A Maria leu a revista. → A Maria leu-a. A Maria leu-la.
- b. Vamos construir uma estátua. → Vamos construí-la. Vamos la construir.
- c. O Alexandre põe a mesa. → O Alexandre põe-a. O Alexandre põe-na.

1.3 Substitui o complemento indireto:

- a. Li uma história à Inês. → _____
- b. Eles dão prendas aos afilhados. → _____

1.4. Substitui o complemento direto e indireto:

- a. A Helena entregou as bicicletas ao tio. → _____
- b. O Jaime deus uma cola à Cátia. → _____

2. Reescreve as frases seguintes na forma negativa.

- a. Ela entregou-lhe as cartas. → _____
- b. Eles casaram-se. → _____

4. Substitui as expressões sublinhadas pelos pronomes pessoais átonos adequados.

- a. Onde viste a camisola? → _____
- b. Como encontraram o convite? → _____

5. Completa as frases seguintes, de acordo com o que aprendeste:

De forma geral, nas frases afirmativas, o pronome pessoal átono usa-se _____ do verbo; nas frases negativas, usa-se _____ do verbo. O pronome pessoal átono usa-se ainda _____ do verbo nas frases interrogativas que incluam um pronome ou um advérbio interrogativo. Quando desempenha a função sintática de complemento direto ou indireto, o pronome pessoal átono coloca-se _____ da forma verbal.

Figura 15: Teste de gramática (pós-teste).

CAPÍTULO II - TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A implementação deste laboratório gramatical ocorreu numa escola da Região do Algarve, numa turma do 6.º ano de escolaridade.

Para este projeto foi então necessário adotar técnicas e instrumentos de recolha de dados. As técnicas são “procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, suscetíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa”, estando “ligadas a elementos práticos, concretos, definidos, adaptados a uma determinada finalidade” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 175). São a “efetivação do conjunto de operações em que consiste o método” (Pardal & Lopes, 2013, p. 70).

Como procedimentos de recolha de dados, recorreu-se à técnica de inquérito por questionário, à observação participante e à compilação documental (Quadro 5).

| Fases do projeto | Técnica de recolha de dados | Instrumentos de recolha de dados |
|------------------------------|------------------------------------|--|
| Antes da intervenção | Inquérito | Questionário Pré-teste |
| Durante a intervenção | Observação | Notas de campo |
| | Compilação documental | Documentos das crianças (caderno diário e fichas de trabalho) |
| Depois da intervenção | Inquérito | Pós-teste |

Quadro 5: Técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Os questionários são instrumentos de registo escritos e planeados que permitem recolher dados através de questões (Vilelas, 2009), medindo o conhecimento e a informação, os gostos, preferências, atitudes, crenças e valores (Tuckman, 1994). Por estas razões, são os instrumentos de uso mais comum no campo das ciências sociais (Pardal & Correia, 2013).

As questões presentes no questionário são dirigidas a um conjunto de inquiridos relativas às suas opiniões, atitudes, que dizem respeito a “opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 188).

Neste instrumento, as questões são premeditadas, estruturadas e expressas, neste caso, num papel, tendo como base uma problemática (Latorre, 2003). Um inquérito por questionário é bastante fiável quando há respeito pelos procedimentos metodológicos, desde a conceção à administração (Carmo & Ferreira, 1998).

A opção por este instrumento teve em consideração vantagens e desvantagens. O preenchimento simples do questionário promove respostas diretas, com o intuito de se proceder a uma análise dos dados. Como vantagens a realçar destaca-se: o facto de ser de preenchimento fácil e silencioso; as respostas serem diretas; ser mais fácil quantificar e analisar posteriormente os dados e de ser possível reunir com rapidez respostas de um grande número de pessoas (Latorre, 2003). Para além disso, possibilitam a economia do tempo, permitem a obtenção de dados com qualidade (Vilelas, 2009). Como desvantagens é de referir a possibilidade da obtenção de respostas não sinceras (Tuckman, 1994) e o facto de poderem não ser devolvidos em tempo útil (Pardal & Correia, 2013).

PROCESSO DE CONCEÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Ao ser elaborado, um questionário deve ter em atenção diversos cuidados (Carmo & Ferreira, 1998). No que diz respeito à conceção, o processo inerente à sua elaboração decorreu em colaboração com professora orientadora, começando-se, primeiramente, por definir o objetivo deste. De seguida, procurou-se definir os objetivos das perguntas. As questões foram também estruturadas tendo em conta os dados que se pretendiam recolher, procurando que fossem claras e objetivas (Carmo & Ferreira, 1998), com vista a facilitar a interpretação dos inquiridos (Quivy & Campenhoudt, 2008), neste caso, os alunos.

O questionário realizou-se cuidadosamente, procurando que este fosse acessível, sem ambiguidades, com instruções precisas e elaborado de forma a facilitar a recolha e análise de dados (Carmo & Ferreira, 1998). Posteriormente, organizaram-se as questões de forma coerente e sequenciada (Martins, 2006), para que os alunos soubessem o que se pretendia (Ghiglione & Malaton, 2005). Apostou-se ainda numa diversificação das opções de resposta dentro de cada pergunta, tendo em conta a idade e o contexto dos alunos.

Este instrumento permitiu recolher dados de diferentes tipologias/categorias, na primeira parte: (i) factos (idade, sexo) (Pardal & Lopes, 2013); (ii) opiniões; (iii) atitudes e motivações, ou seja, o que desencadeia a ação e (iv) cognições, ligadas aos conhecimentos de vários temas (Vilelas, 2009). A segunda parte materializou-se num conjunto de exercícios, com vista à recolha de dados sobre conhecimentos desenvolvidos até à altura, no âmbito da temática.

Na elaboração do presente questionário teve-se em consideração a opção por questões fechadas, sempre que possível, com várias opções de resposta, mas optou-se por incorporar também questões de resposta aberta, para que os alunos tivessem espaço para se expressar. Assim, na questão 3 os alunos podem expressar livremente as razões pelas quais se atribui importância à gramática. Para além disso, têm também à sua disposição um espaço para manifestarem as suas considerações sobre o ensino da gramática.

Com o objetivo de recolher a informação pretendida, optou-se por perguntas que permitissem respostas ordenadas mediante um determinado critério. As questões 1 e 2 da parte I são deste tipo, pretendendo-se que os alunos escolhessem entre as várias alternativas, estabelecendo uma ordem das suas preferências.

1. Ordena de 1 a 5 as disciplinas escolares de acordo com a tua preferência (correspondendo 1 à disciplina de que mais gostas):

- | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| a) Matemática | <input type="checkbox"/> | d) Inglês | <input type="checkbox"/> |
| b) História e Geografia de Portugal | <input type="checkbox"/> | e) Português | <input type="checkbox"/> |
| c) Ciências Naturais | <input type="checkbox"/> | | |

2. Ordena de 1 a 4 os domínios da disciplina de português com a tua preferência (correspondendo 1 ao domínio de que mais gostas):

- | | | | |
|--------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| a) Oralidade | <input type="checkbox"/> | c) Leitura e escrita | <input type="checkbox"/> |
| b) Gramática | <input type="checkbox"/> | d) Educação Literária | <input type="checkbox"/> |

Figura 16: Perguntas 1 e 2 do questionário (parte I).

Para além disso, na pergunta 4, utilizou-se uma escala de avaliação de frequência com o objetivo de perceber a frequência das aulas apenas de gramática que os alunos tiveram ou tinham (

4. Costumas ter aulas só de gramática?

- Nunca Algumas vezes Muitas vezes Frequentemente

Figura 17: Pergunta 4 do questionário (parte I).). Foram usados os níveis *nunca*, *algumas vezes*, *bastantes vezes* e *frequentemente*.

4. Costumas ter aulas só de gramática?

- Nunca Algumas vezes Muitas vezes Frequentemente

Figura 17: Pergunta 4 do questionário (parte I).

Ao nível das respostas por escala, na pergunta 5, foi utilizada a escala de Likert que consiste “na apresentação de uma série de proposições, devendo o inquirido, em relação a cada uma delas, indicar uma de cinco posições: concorda totalmente, concorda, sem opinião, discorda, discorda totalmente” (Carmo & Ferreira, 1998). No entanto, dada a faixa etária dos inquiridos (11 a 13 anos) a escala foi adaptada de forma a que exprimissem o seu grau de concordância acerca de afirmações sobre a gramática, tendo em conta os seguintes níveis: “muitíssimo, muito, alguma coisa, pouco, nada”.

5. Assinala com um (x) no quadro o teu grau de concordância com as afirmações seguintes:

| | Muitíssimo | Muito | Alguma coisa | Pouco | Nada |
|---|------------|-------|--------------|-------|------|
| A gramática é difícil. | | | | | |
| A gramática é divertida. | | | | | |
| A gramática é um conjunto de regras que temos que saber. | | | | | |
| Ninguém sabe gramática até memorizar as regras. | | | | | |
| A gramática é algo flexível. | | | | | |
| Não compreendo os exercícios de gramática. | | | | | |
| A gramática não me ajuda a saber escrever ou falar. | | | | | |
| Os exercícios são sempre do mesmo tipo ou parecidos. | | | | | |
| Para fazer exercícios de gramática basta aplicar as regras que aprendi. | | | | | |
| Quando faço atividades de gramática não preciso de ir ao texto/frase perceber o significado das coisas. | | | | | |

Figura 18: Pergunta 5 do questionário (parte I).

O questionário foi reformulado e corrigido, tendo em conta as sugestões da orientadora de PPS e SOE, normalmente relacionadas com a linguagem, com a formulação das questões e a modalidade. Denote-se a importância do questionário ser revisto para colmatar possíveis erros (Vilelas, 2009) e para possibilitar a reflexão acerca da formulação das perguntas, pois a forma de escrita tem uma grande influência nas respostas dos inquiridos (Hill, 2014) uma vez que pode levar a erros de interpretação. Para além disso, apostou-se em perguntas curtas, com uma linguagem simples, redação breve, concisa, unívoca, para que a interpretação dos dados fosse convergente e segura (Pardal & Lopes, 2013).

É importante realçar que para além de procurar que o questionário tivesse instruções claras, linguagem objetiva (para serem mais facilmente compreensíveis pelos respondentes) e perguntas o mais fechadas possível, procurou-se que estas (i) não fossem ambíguas (questionando se as perguntas eram fáceis de contestar, se as respostas eram inequívocas e não tinham leituras subjetivas, se eram acessíveis aos respondentes e se abordavam apenas uma problemática); (ii) fossem reduzidas ao máximo (almejando um número de questões adequado ao estudo, sendo o mais curtas e específicas possível, já que quanto mais extensa for a pergunta, menos clara é); (iii) evitassem indiscrições; (iv) não induzissem às respostas; (v) não fossem hipotéticas; (vi) se confirmassem mutuamente; (vii) não causassem desconforto ao respondente; (viii) abrangessem todos os itens a questionar e procurassem ter em atenção a experiência do respondente (Carmo & Ferreira, 1998; Pardal & Lopes, 2013). Preconizou-se também que, (ix) cada questão/item/asserção tivesse um significado específico; (x) a indicação fosse de forma explícita, transparente e objetiva, do tipo de informação que se pretendia; (xi) tivesse uma boa apresentação.

Após o processo de validação do questionário, elaborou-se a versão definitiva do mesmo. O questionário iniciou-se com um texto introdutório, dando informação sobre o propósito e finalidades (Martins, 2006; Vilelas, 2009), com objetivo de diminuir a ansiedade dos respondentes, bem como “criar uma atitude favorável à disposição para responderem francamente às perguntas” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 184).

Processo de validação do questionário

Antes de se aplicarem os questionários ao público-alvo, fez-se um pré-teste (Carmo & Ferreira, 1998), isto é, optou-se por se realizar um teste piloto sobre o questionário e rever este último de acordo com os resultados (Tuckman, 1994). Assim, foi administrado a uma amostra piloto (Latorre, 2003; Pardal & Correia, 2013; Vilelas, 2009), a 4 crianças do 6.º ano do 2.º CEB, o que permitiu a deteção de alguns erros e linguagem inacessível. Segundo Martins (2006), o número da amostra deve ser entre os 3 e os 10 colaboradores.

A realização deste pré-teste é muito importante, pois permite: detetar imperfeições (Tuckman, 1994); averiguar se todas as questões são compreendidas da mesma maneira pelos respondentes (Carmo & Ferreira, 1998); se não são ambíguas e/ou com uma linguagem complexa; se não têm falhas e inconsistências; se as alternativas de resposta albergam todas possibilidades; se não há perguntas desnecessárias, difíceis de responder e/ou se faltam outras importantes e se o questionário é demasiado longo ou complexo (Martins, 2006; Vilelas, 2009).

APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O questionário foi administrado no dia 8 de maio de 2018, na presença da professora-investigadora, numa turma do 6.º ano da região do Algarve. A amostra era constituída por 22 alunos.

Num primeiro momento, esclareceram-se os objetivos da realização do referido questionário e possíveis dúvidas que surgissem durante o preenchimento e garantir a fiabilidade deste. Por outro lado, pretendeu-se também estabelecer o contato pessoal, com vista a uma maior colaboração, de forma a obter uma taxa elevada de respostas (Martins, 2006; Hill, 2014). Importa referir que um dos alunos da turma não respondeu ao questionário, pois não se encontrava presente.

Este questionário (cf. apêndice 1) incidiu mais sobre aspetos ligados ao ensino da gramática relativos ao gosto por esta área, à forma como é ensinada e a concepções que os alunos detenham sobre a mesma.

Inquérito

Ao responderes ao questionário tem em atenção o seguinte:

1. Este inquérito está dividido em duas partes.
2. A resposta é individual, pois o que nos interessa é a tua opinião/experiência.
3. Este questionário não tem qualquer propósito de avaliação, logo as tuas respostas não serão avaliadas.

Sexo: Feminino Masculino Idade: _____

Parte I

1. Ordena de 1 a 5 as disciplinas escolares de acordo com a tua preferência (correspondendo 1 à disciplina de que mais gostas):

a) Matemática d) Inglês
 b) História e Geografia de Portugal e) Português
 c) Ciências Naturais

2. Ordena de 1 a 4 os domínios da disciplina de português com a tua preferência (correspondendo 1 ao domínio de que mais gostas):

a) Oralidade c) Leitura e escrita
 b) Gramática d) Educação Literária

3. Na tua opinião, saber gramática é importante porque...

4. Costumas ter aulas só de gramática?

Nunca Algumas vezes Muitas vezes Frequentemente

Obrigada pela tua colaboração!

Obrigada pela tua colaboração!

5. Assinala com um (x) no quadro o teu grau de concordância com as afirmações seguintes:

| | Muitíssimo | Muito | Alguma coisa | Pouco | Nada |
|---|------------|-------|--------------|-------|------|
| A gramática é difícil. | | | | | |
| A gramática é divertida. | | | | | |
| A gramática é um conjunto de regras que temos que saber. | | | | | |
| Ninguém sabe gramática até memorizar as regras. | | | | | |
| A gramática é algo flexível. | | | | | |
| Não compreendo os exercícios de gramática. | | | | | |
| A gramática não me ajuda a saber escrever ou falar. | | | | | |
| Os exercícios são sempre do mesmo tipo ou parecidos. | | | | | |
| Para fazer exercícios de gramática basta aplicar as regras que aprendi. | | | | | |
| Quando faço atividades de gramática não preciso de ir ao texto/frase perceber o significado das coisas. | | | | | |

Utiliza este espaço para dizer algo que te apeteça sobre o ensino da gramática:

Figura 19: Questionário.

OBSERVAÇÃO

Para além do questionário aplicado aos alunos no sentido de averiguar quais as representações que eles tinham sobre o ensino da gramática, achou-se por bem, tendo em conta os objetivos da investigação, utilizar também a técnica da observação.

Segundo Léssard-Hébert, Goyette e Boutin (2008), a observação “tem por objetivo recolher dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um

observador exterior não teria acesso” (p. 155). A recolha dessa informação deve ser sistemática, captando acontecimentos e comportamentos, relacionados com o que se pretende observar (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Tendo em conta o que afirma Vilelas (2009), em todo o processo de observação estão envolvidos pelo menos três elementos: (i) o observador, ou seja, aquele que planeia e utiliza a observação para recolher informação; (ii) o objeto da observação, que é aquilo que interessa observar e de que se quer obter informação; (iii) a perceção, o fruto da interação entre o observador e o sujeito ou objeto da observação, em suma a observação em si mesma e (iv) a interpretação que o observador faz do observado” (p. 310).

No âmbito do presente projeto, a observação realizada foi sempre de cariz participante. Neste tipo de observação compreende-se mais facilmente o contexto dos indivíduos, “ao viver as «mesmas» situações e os «mesmos» problemas” (Léssard-Hébert *et al.*, 2008, p. 155), “participando na vida coletiva” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 197), dos mesmos, o que aconteceu aquando das intervenções da sequência didática.

Nestas situações, como refere Léssard-Hébert *et al.*, (2008) “o investigador está inserido na vida dos atores a que o estudo diz respeito” (p. 156), pelo que possui o papel social de professor das crianças, procurando “obter o máximo de informações que lhe é possível sobre esta situação específica” (Léssard-Hébert *et al.*, 2008, p. 156). Desta forma, “a interação entre o observador e o observado está ao serviço da observação” (Léssard-Hébert *et al.*, 2008, p. 155). Esta complexidade inerente à observação participante de tipo ativo deve-se à diferença em termos de papéis sociais do observador e do observado, acumulado com a captação da informação, por parte do observador (Pardal & Correia, 2013).

Como defende Léssard-Hébert *et al.* (2008), “a observação participante é portanto uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que neles vivem” (p. 155), estudando os modos de vida dos intervenientes, “de dentro e

pormenorizadamente, esforçando-se por perturbá-los o menos possível” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 197).

Aquando da recolha dos dados, procurou-se sempre a imparcialidade e o rigor. Para isso e atendendo à dificuldade de recolher dados quando acumuladas a função de observadora e professora, foram utilizados diversos instrumentos, que procurassem ao máximo colmatar a subjetividade e permitissem recolher informação “prescrita pelos indicadores” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 163). Foi o caso da utilização de vídeo-gravação e a realização de notas de campo.

O instrumento utilizado na observação foi designado de “notas de campo” e estas consistem em anotações, que fluem naturalmente no decorrer das aulas da professora-investigadora (Bogdan & Biklen, 1994), retirados durante e depois da ação, sobre objetos, lugares, atividades, conversas, não devendo contemplar suposições acerca do meio (Bogdan & Biklen, 1994).

Desta forma, as notas de campo são “ideias, estratégias, reflexões, e palpites, bem como os padrões que emergem”, no fundo “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). As notas de campo da professora-investigadora traduzem-se em apontamentos sobre o decorrer das sessões, reações dos alunos, excertos de conversas que mostram a evolução nas aprendizagens dos alunos, permitindo adequar e gerir as atividades seguintes.

PARTE III – ANÁLISE DOS DADOS E REFLEXÃO ACERCA DOS RESULTADOS

CAPÍTULO I - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

No questionário aplicado aos alunos pretendeu-se averiguar a representação que tinham relativamente à disciplina de Português e ao domínio da gramática, portanto, quando foi pedido que ordenassem pela sua preferência algumas disciplinas (Português, Inglês, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal), verificou-se que 22,7% indicou Português como a sua disciplina preferida (Gráfico 1).

Disciplinas preferidas

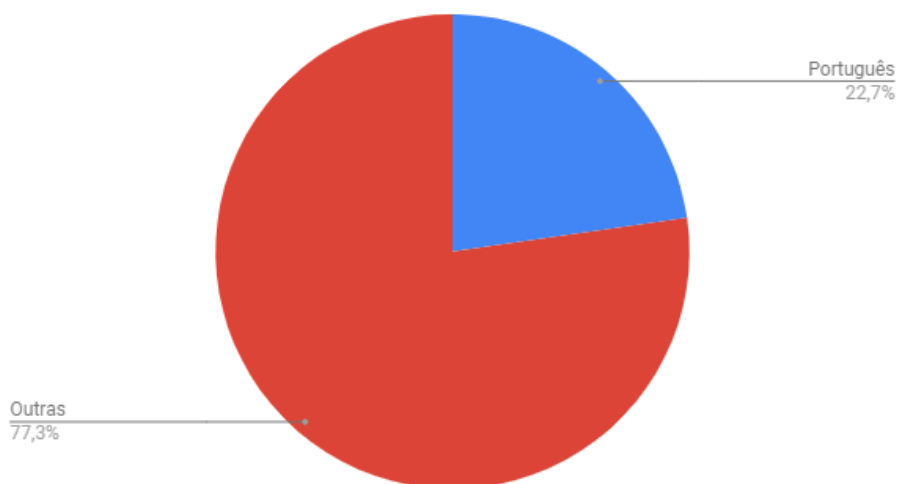


Gráfico 1: Preferência dos alunos entre a disciplina de Português e as restantes.

Para além disso, pediu-se aos alunos que ordenassem **os domínios da disciplina de português de acordo com as suas preferências**. Os domínios selecionados como opções de resposta para esta questão são os que constam nos documentos reguladores. Através do gráfico abaixo (Gráfico 2), verifica-se que apenas cinco (5) alunos indicaram a gramática como o domínio preferido na disciplina de português, quatro (4) atribuíram a este domínio o 2.º lugar das suas

preferências, oito (8) alunos colocaram a gramática em 3.º lugar e cinco (5) alunos posicionaram-na em 4.º lugar tendo em conta as suas preferências.

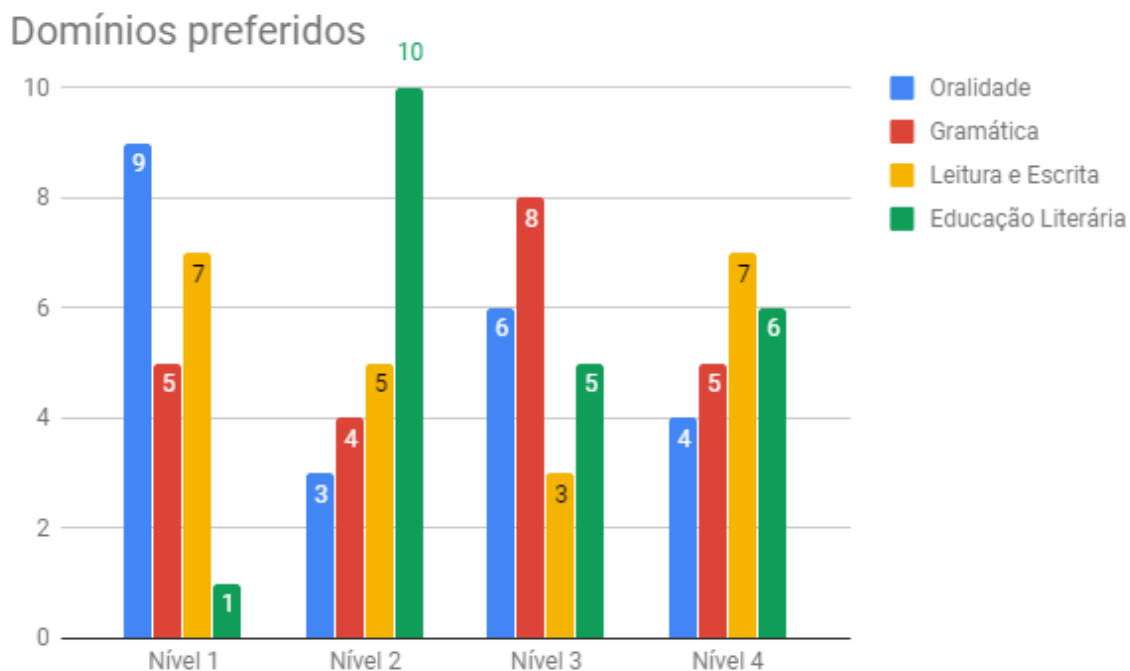


Gráfico 2: Preferência de domínios da língua Portuguesa.

Assim, os dados revelam uma baixa adesão dos alunos destas idades pelo domínio da gramática, em linha com outras pesquisas em que tal representação negativa também ficou evidenciada (Xavier, 2013).

Com o questionário pretendeu-se também averiguar a função/relevância atribuída à gramática por parte dos alunos. Muitos referiram que esta seria essencial para o futuro e para a vida, ou seja, motivos mais abrangentes. Outros foram mais específicos, escrevendo que, sem gramática, não sabíamos pontuar, conjugar os verbos, falar corretamente. Alguns referiram também que aprendendo gramática era possível obter melhores resultados, para compreender melhor a língua e para aferirem melhores resultados escolares. Outro aspeto destacado pelos alunos é a importância da gramática no discurso, ou seja, alguns referem que é importante para saber falar e escrever melhor, evitando erros gramaticais. Daqui se pode depreender que, na generalidade, os alunos têm consciência da

importância de aprender gramática e como isso influencia o processo de escrita e o discurso oral.

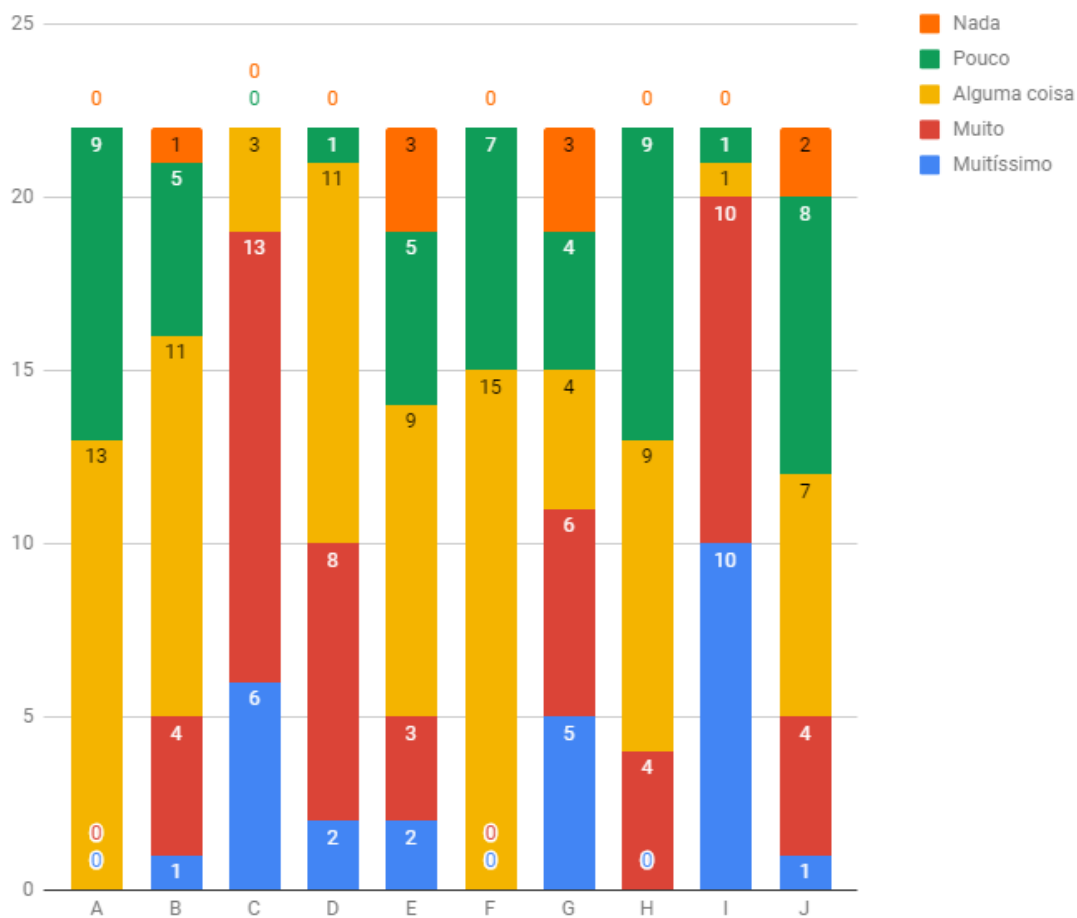
Pretendeu-se ainda conhecer a frequência de aulas só de gramática. Através do gráfico abaixo, verifica-se que a maioria dos alunos (59,1%) respondeu que teria algumas vezes aulas só de gramática.



Gráfico 3: Frequência das aulas de gramática.

Através da análise deste gráfico (Gráfico 3) é possível concluir que 59,1% dos alunos tiveram algumas vezes aulas só de gramática.

Com o objetivo de averiguar algumas representações/imagens que os alunos possuem sobre a gramática, obteve-se a expressão do grau de concordância com algumas afirmações por parte dos alunos, tal como se encontram escritas no gráfico seguinte (Gráfico 4).



| | |
|---|---|
| A | A gramática é difícil. |
| B | A gramática é divertida. |
| C | A gramática é um conjunto de regras que temos de saber. |
| D | Ninguém sabe gramática até memorizar as regras. |
| E | A gramática é algo flexível. |
| F | Não compreendo os exercícios de gramática. |
| G | A gramática não me ajuda a saber escrever ou falar. |
| H | Os exercícios são sempre do mesmo tipo ou parecidos. |
| I | Para fazer exercícios de gramática basta aplicar as regras que aprendi. |
| J | Quando faço atividades de gramática não preciso de ir ao texto/frase perceber o significado das coisas. |

Gráfico 4: Representações dos alunos sobre a gramática.

Da análise deste gráfico verifica-se uma forte adesão à ideia da dificuldade inerente à gramática, bem como à ideia de que é pouco divertida e pouco flexível. Para além disso, destaca-se a forte concordância com a afirmação “A gramática não me ajuda a saber escrever ou falar”, já que 11 alunos assinalaram a opção “concordo muito” e “concordo muitíssimo”.

Outro dado que corrobora esta reflexão prende-se com o facto de 20 alunos (87%) afirmarem concordar muito/muitíssimo com a afirmação “Para fazer exercícios de gramática basta aplicar as regras que aprendi”. Assim, os dados revelam uma fortíssima adesão à ideia de que a gramática se traduz num conjunto de regras.

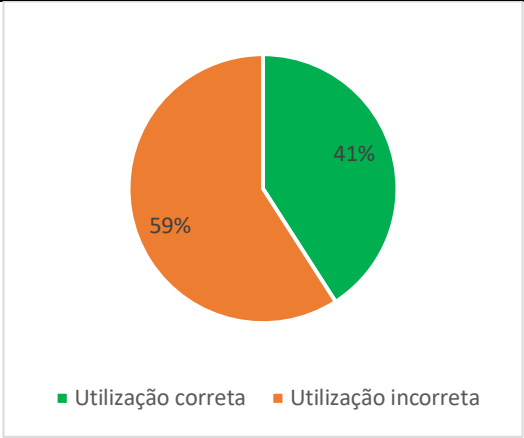
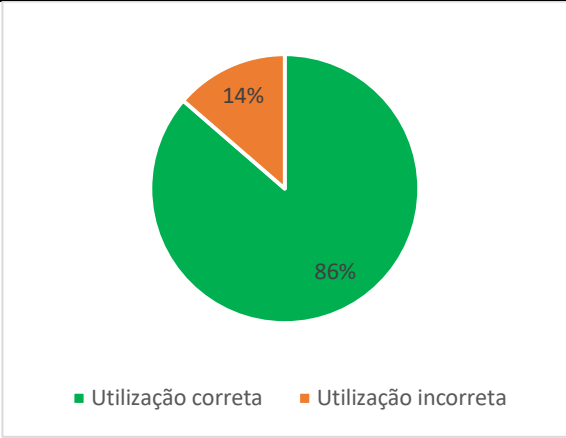
No final do questionário, disponibilizou-se um espaço aos alunos para eles exprimirem opiniões sobre o ensino da gramática. Dado que não era de carácter obrigatório este comentário, apenas 12 alunos responderam. Os comentários debruçaram-se essencialmente sobre dois polos opostos. Por um lado, 50% dos alunos (correspondente a 6) afirmaram o gosto por aprender gramática e a outra metade refere o grau de dificuldade sentido em relação a este domínio, associando-a a um conjunto de regras que é necessário decorar.

CAPÍTULO II – ANÁLISE DO DISPOSITIVO DIDÁTICO

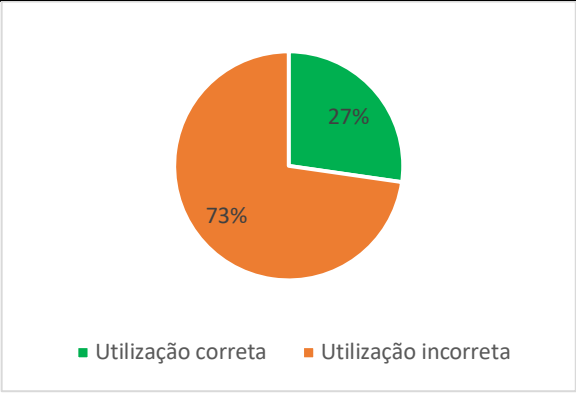
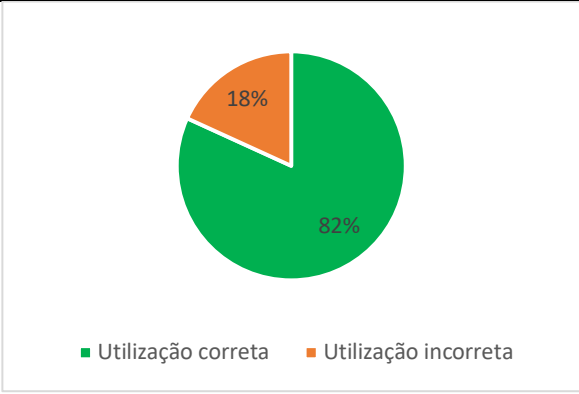
Como já foi referido no enquadramento metodológico, aplicou-se um pré-teste com o objetivo de averiguar os conhecimentos dos alunos sobre os pronomes pessoais em adjacência verbal. As questões incidiram sobre a rescrita de frases nas formas afirmativa e negativa ao proceder à utilização destes como forma de substituição do complemento direto e indireto.

Após a implementação do laboratório gramatical, realizou-se um pós-teste, descrito no enquadramento metodológico do presente estudo. A sua realização operacionalizou-se com o intuito de avaliar as aprendizagens dos alunos sobre os conteúdos trabalhados no laboratório gramatical, nomeadamente os pronomes pessoais em adjacência verbal em frases afirmativas, negativas, com pronomes e advérbios interrogativos e nas funções de complemento direto e indireto. As questões deste teste gramatical incidiram sobre a rescrita de frases em que os alunos tinham de mobilizar os conhecimentos desenvolvidos sobre estes conteúdos.

Numa avaliação inicial verificou-se que 41% dos alunos utilizaram corretamente os pronomes pessoais em adjacência verbal quando o verbo terminava em -z, -x, e -r, m ou ditongo nasal, em frases afirmativas (Gráfico 5). Numa avaliação final, após a implementação, verificou-se que 86% dos alunos utilizaram corretamente os pronomes pessoais em adjacência verbal quando o verbo terminava em -z, -x, e -r, m ou ditongo nasal, em frases afirmativas (Gráfico 6).

| Utilização dos pronomes pessoais em adjacência verbal em frases afirmativas | |
|--|---|
| Pré-teste | Pós-teste |
|  <p>■ Utilização correta ■ Utilização incorreta</p> |  <p>■ Utilização correta ■ Utilização incorreta</p> |
| <p>Gráfico 5: Utilização dos pronomes pessoais em adjacência verbal em frases afirmativas no pré-teste.</p> | <p>Gráfico 6: Utilização dos pronomes pessoais em adjacência verbal em frases afirmativas no pós-teste.</p> |

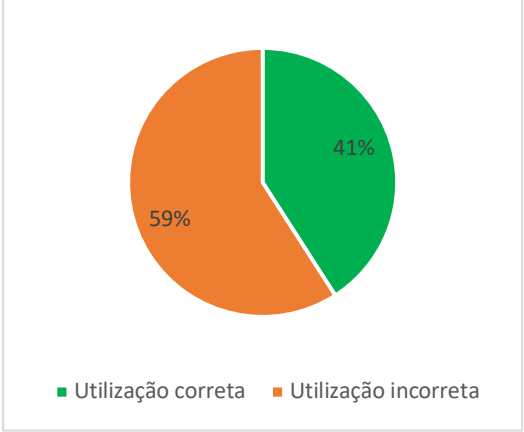
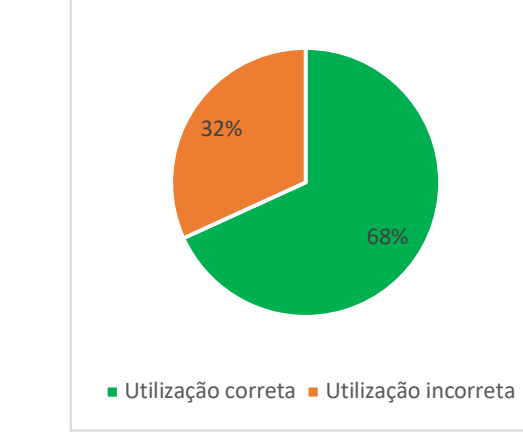
Relativamente à colocação dos pronomes pessoais átonos em frases negativas (e que continham uma palavra na negativa), 27% dos alunos procederam à utilização correta destes pronomes, aquando da realização do pré-teste (Gráfico 7). No pós-teste, verificou-se que 82% dos alunos utilizaram corretamente os pronomes pessoais em adjacência verbal em frases na forma negativa (Gráfico 8).

| Utilização dos pronomes pessoais em adjacência verbal em frases negativas | |
|--|---|
| Pré-teste | Pós-teste |
|  <p>■ Utilização correta ■ Utilização incorreta</p> |  <p>■ Utilização correta ■ Utilização incorreta</p> |
| Gráfico 7: Utilização dos pronomes pessoais em adjacência verbal em frases negativas no pré-teste. | Gráfico 8: Utilização dos pronomes pessoais em adjacência verbal em frases negativas no pós-teste. |

Comparando os resultados do pré-teste com o pós-teste, verifica-se um acréscimo do número alunos que revelaram a capacidade de utilizar corretamente os pronomes pessoais em adjacência verbal.

Desta forma, conclui-se que, no pré-teste, a maioria dos alunos não aplicou corretamente as regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal em frases afirmativas e negativas, sendo este um objetivo expresso nas metas curriculares para o 5.º ano de escolaridade (objetivo 25.1.) Já no pós-teste, após a implementação do laboratório gramatical, conclui-se que a maioria dos alunos conseguiu aplicar corretamente as regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal em frases afirmativas e negativas, tal como é previsto nas metas curriculares do 6.º ano de escolaridade.

No que diz respeito à utilização dos pronomes pessoais átonos com funções de complemento direto e indireto, numa avaliação inicial, 41% dos alunos utilizaram os pronomes pessoais em adjacência verbal de forma correta (Gráfico 9). No pós-teste, 68% dos alunos utilizaram-nos corretamente, verificando-se um aumento do número de alunos que foi capaz de utilizar corretamente os pronomes pessoais em adjacência verbal com as funções de complemento direto e indireto (Gráfico 10).

| Utilização dos pronomes pessoais em adjacência verbal com funções de complemento direto e indireto | |
|--|--|
| Pré-teste | Pós-teste |
|  <p>■ Utilização correta ■ Utilização incorreta</p> <p>Gráfico 9: Utilização dos pronomes em adjacência verbal com funções de complemento direto e indireto no pré-teste.</p> |  <p>■ Utilização correta ■ Utilização incorreta</p> <p>Gráfico 10: Utilização dos pronomes em adjacência verbal com funções de complemento direto e indireto no pós-teste.</p> |

Visto que um dos objetivos do programa e do projeto é trabalhar os pronomes pessoais em adjacência verbal na presença de frases com advérbios e pronomes interrogativos, este conteúdo foi também trabalhado no dispositivo didático. Não foi objeto de avaliação no pré-teste, uma vez que não é um conteúdo pertencente ao programa do 5.º ano de escolaridade. No entanto, foi testado no pós-teste e verificou-se que 86% dos alunos foram capazes de utilizar corretamente os pronomes pessoais em adjacência verbal em frases com pronomes e advérbios interrogativos (Gráfico 11).

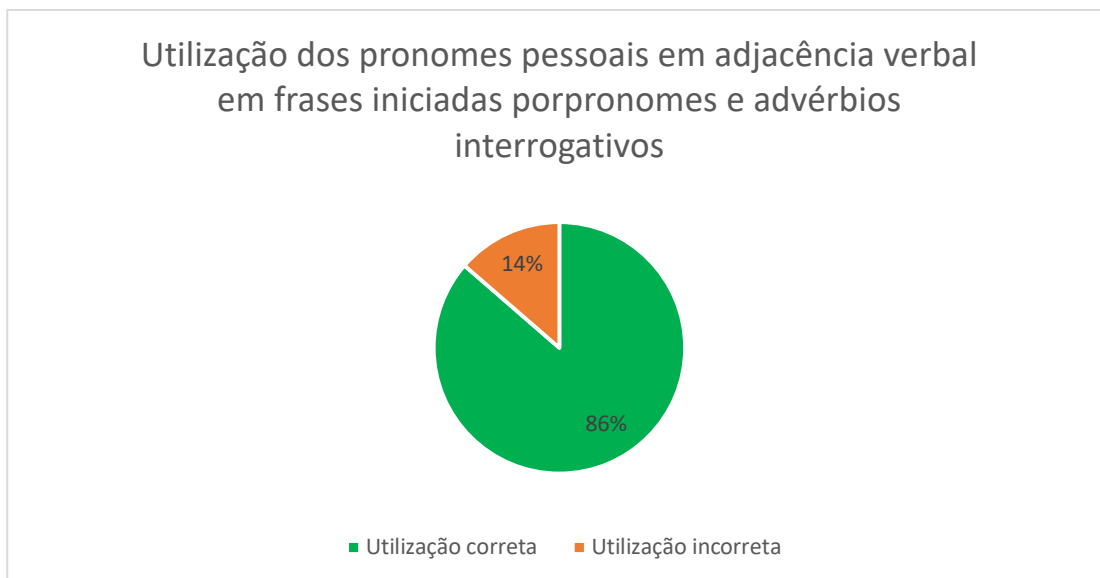


Gráfico 11: Utilização dos pronomes pessoais em adjacência verbal com pronomes e advérbios interrogativos.

Em síntese, comparando os resultados do pré-teste com o pós-teste, verifica-se o aumento da percentagem de alunos que usaram corretamente os pronomes pessoais em adjacência verbal em frases afirmativas, negativas e quando esses pronomes desempenham funções de complemento direto e indireto. Face ao exposto, conclui-se que os alunos poderão ter desenvolvido competências ligadas a este conteúdo gramatical. Contudo, no que diz respeito à utilização dos pronomes pessoais em adjacência verbal com funções de complemento direto e indireto, 32% dos alunos ainda não conseguiram fazer um uso correto, apesar da implementação do dispositivo didático.

Quanto à utilização dos pronomes pessoais em adjacência verbal em frases com pronomes e advérbios interrogativos, apesar de não ter sido objeto de avaliação prévia, é importante realçar que os dados revelaram uma elevada percentagem dos alunos foi capaz de fazer um uso correto.

Desta forma, após a análise dos resultados, verifica-se uma tendência para o desenvolvimento de competências gramaticais válidas para o conteúdo em causa, com recurso ao dispositivo didático do laboratório gramatical. Também Antunes (2012) refere que alunos que são sujeitos a metodologias ativas fazem aprendizagens significativas e que “através da aprendizagem da gramática pelo

método científico, os alunos apercebem-se de que a língua de escolarização, nas diferentes vertentes, constitui em si mesma um objeto de estudo, que pode ser observado com ‘olhos de cientista’” (p. 69). Assim, a utilização do dispositivo didático do laboratório gramatical parece ser vantajosa, nesta experiência e para este conteúdo gramatical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa conclusão geral é perentório que a professora-investigadora se coloque numa posição crítico-reflexiva acerca do trabalho desenvolvido.

Como já foi referido ao longo deste trabalho, a gramática continua a ser uma área polémica no contexto do ensino da língua. Por um lado, há o reconhecimento da sua relevância no desenvolvimento de competências essenciais para a aprendizagem da língua e para a vida. Por outro lado, em contexto de sala de aula, a gramática tende a ser desvalorizada e trabalhada de uma forma normativa, como um pronto a vestir de regras já existentes. Contudo, há dispositivos didáticos específicos para trabalhar gramática de uma forma reflexiva, como é o caso do laboratório gramatical. A principal finalidade deste estudo foi compreender de que forma e até que ponto o dispositivo didático laboratório gramatical é potenciador de aprendizagens no domínio da gramática, mais concretamente no conteúdo pronomes pessoais em adjacência verbal. Para tal, o processo metodológico eleito foi a investigação-ação, recorrendo às técnicas de observação e inquérito por questionário.

Relativamente aos dados recolhidos com a aplicação do questionário e aos resultados obtidos através da realização do laboratório gramatical, afirma-se, desde já, que apenas se apresentam tendências e não conclusões generalizadas, uma vez que este projeto apenas foi dinamizado numa turma de 22 alunos, numa determinada escola, pelo que as ilações retiradas são apenas válidas para o estudo em causa e não podem ser generalizadas a todo o país.

Os dados do questionário revelaram, no geral, a tendência de os alunos não atribuírem um grande grau de preferência à disciplina de Português, nem à gramática, possuindo algumas ideias de cariz negativo sobre este domínio.

Quanto ao dispositivo didático do laboratório gramatical, que privilegia uma abordagem por descoberta, não foram utilizadas estratégias de ensino tradicional da gramática, em que se fornece a regra aos alunos, e de seguida, exercícios de aplicação. Desta forma, partiu-se dos conhecimentos gramaticais intuitivos dos

alunos para a (re)descoberta e explicitação dos mesmos, através da observação, descrição, questionamento, comparação e generalização dos dados linguísticos. Importa realçar que ação do professor, isto é, a forma de interação com os alunos, da problematização das questões propostas e da seleção do tipo de perguntas que coloca aos alunos tem um papel preponderante na implementação do dispositivo didático do laboratório gramatical. Assim, mais significativa do que o recurso construído, são os processos de operacionalização que determinam a ação didática do professor, isto é, a forma como o professor faz uso desse recurso e como leva e propicia aos alunos a oportunidade do desenvolvimento de conhecimento gramatical.

Neste sentido e focando agora nas reações e na vivência das intervenções por parte dos alunos, logo na primeira intervenção do laboratório gramatical, foi possível perceber que os alunos estavam implicados e motivados na realização das atividades. O entusiasmo demonstrado ao longo das sessões e a capacidade de reflexão face a questões que envolviam a problematização da posição do pronome pessoal em adjacência verbal nas diversas situações, o confronto com textos, o preenchimento e análise de tabelas com frases que possibilitavam a observação e descrição dos dados, o preenchimento de espaços lacunares para formulação de generalizações e realização de atividades em que os alunos puderam testar os conhecimentos que foram construindo são aspetos que mostram a relevância deste tipo de trabalho.

Na fase da avaliação final deste dispositivo didático, constatou-se que a maioria dos alunos usou corretamente os pronomes pessoais em adjacência verbal em frases afirmativas, negativas, com pronomes e advérbios interrogativos e quando esses pronomes desempenham funções de complemento direto e indireto. Em conversa informal, a professora da turma destacou que os alunos obtiveram resultados bastante satisfatórios na fase de avaliação do projeto. Verificou-se que nenhum aluno teve negativa no teste de gramática, o que não aconteceu nenhuma vez durante este ano letivo, pelo que a docente reconhece que este tipo de trabalho poderá ser benéfico. Para além disso, a professora referiu que este foi um projeto muito pertinente, interessante, parafraseando: “as práticas foram diferentes, o que

os cativou mais, quebrou a rotina. Eles estiveram mais motivados, mostravam que percebiam”. No entender desta docente, esta abordagem didática é aplicável a diversos conteúdos gramaticais pois, “como foi bastante aprofundado permitiu que eles desenvolvessem conhecimentos; a única limitação seria o número de tempos letivos que teriam de ser dispensados”. A professora acrescentou ainda que, na sua ótica, tudo correu muito bem e que se fosse a própria a aplicar não teria mudado nenhum aspeto, pois não considerou que fosse um projeto muito extenso e ficou surpreendida pelo facto de os alunos terem resultados tão bons. Assim, considerou que esta foi uma experiência muito gratificante e que integraria este tipo de abordagem na sua prática letiva.

Tal como está definido nas metas curriculares, no fim deste projeto, a maioria dos alunos coloca corretamente os pronomes pessoais átonos nas seguintes situações: em frases afirmativas; em frases que contêm uma palavra negativa; em frases iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos e substituindo o complemento direto e indireto pelos pronomes correspondentes. Desta forma, grande parte dos alunos aplicaram as regras de utilização que construíram com base na observação e reflexão sobre a língua, relativamente a este conteúdo gramatical.

Perante os resultados obtidos, é possível concluir que há uma tendência para que este tipo de dispositivos didáticos contribua de forma eficiente para o desenvolvimento de aprendizagens ao nível da gramática, visto que os alunos obtiveram melhores resultados no teste final do que no teste inicial, revelando a construção de conhecimento gramatical ao nível dos pronomes pessoais em adjacência verbal, naquele período de tempo.

No que diz respeito ao que eu aprendi com este projeto, é possível afirmar que este contribuiu largamente para o meu desenvolvimento profissional, pois permitiu que eu desenvolvesse as minhas capacidades de planificação, implementação e avaliação de atividades didáticas na ótica do laboratório gramatical. Assim, permitiu-me conhecer os procedimentos e fases inerentes à realização de um laboratório gramatical, saber como implementar, quais as principais dificuldades, entre outros aspetos. De facto, depois deste projeto, sinto-

me mais capaz e segura para utilizar novamente esta metodologia no futuro. Apesar de ter feito uma reflexão e alteração contínua dos recursos deste projeto sempre que necessário, aprendi que poderei sempre melhorar alguns aspetos em futuros projetos, já que, em determinadas alturas, planifiquei demasiadas atividades para apenas uma aula. Desta forma, neste momento sou capaz de gerir melhor o tempo destinado às atividades a realizar. No fundo sinto-me mais conhecedora desta metodologia, com mais ferramentas, estratégias e recursos que me irão permitir ponderar e decidir mais adequadamente acerca das minhas opções didáticas.

Para além deste conhecimento pedagógico, outro aspeto extremamente relevante que me fez crescer profissionalmente foi o saber científico que construí e que sustentou todo o laboratório gramatical desenvolvido. Para tal, li muito sobre o assunto em diversas gramáticas, consultei sites e manuais. Antes de iniciar este projeto, os pronomes pessoais em adjacência verbal era um conteúdo em que eu tinha muitas dificuldades como docente, pois tinha dúvidas em relação à utilização de algumas regras e também na vertente didática, nomeadamente, no que diz respeito a ensinar os alunos este conteúdo gramatical que suscita sempre dúvidas. Portanto, sinto-me mais preparada relativamente a este conteúdo, que ensinarei no futuro, e pessoalmente realizada, uma vez que superei um dos obstáculos e receios que tinha.

Por fim, sendo este um trabalho académico, deixa sempre portas abertas para outras investigações convergentes no futuro. Por essa razão, deixo uma sugestão que me parece pertinente e que poderá ser alvo de estudo em trabalhos futuros. Considero que seria interessante realizar um estudo em que o dispositivo didático fosse uma proposta de articulação da Pedagogia dos Discursos e do Laboratório Gramatical, algo que não foi possível realizar em tempo útil neste trabalho, tendo em conta o tempo disponível em contexto de sala de aula para o projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, M. (2012). *Ensino da Gramática – uma aprendizagem de qualidade. Master thesis*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, Magalhães. V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bogdan, C & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Caetano, A. P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-ação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 97-118.

Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). In A. Camps & F. Zayas. *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-37). Barcelona: Graó.

Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Cardoso, A.; Pereira, S.; Silva, M. (2015). Gramática & texto: uma experiência na formação de professores. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 10, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, pp. 335-380.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coutinho, C. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais – teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Costa, J.; Cabral, A. C.; Santiago, A.; Viegas, F. (2011). *Guião de implementação*

do programa de português do ensino básico - Conhecimento explícito da língua. DSDC - Equipa de Português (Org.). Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC. In <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>

Cunha, C. & Cintra, L. (2005). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Livraria Editora Figueirinhas.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*, Ministério da Educação, DGIDC.

Duarte, I. (1997). «Ensinar gramática: para quê e como?», *Palavras* n.º 11, Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 67 – 74.

Duarte, I. (1992). «Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo», *in* Delgado-Martins *et al*, *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*, Lisboa, Edições Colibri, pp. 165 – 177.

Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: DGIDC.

Ferreira, P. (2012). *Concepções e Práticas dos Professores de Língua Portuguesa em Relação ao Ensino e à Aprendizagem da Gramática*. Tese de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Fontish, X. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática* (4.ª edição). Oeiras: Celta Editora.

Hill, M. (2014). Desenho de um questionário e análise dos dados – Alguns contributos. Em Torres, L. & Palhares, J. (org). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação*. Minho: Universidade do Minho (húmus).

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción – conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Léssard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Martins, Ana Maria (2013). “A posição dos pronomes pessoais clítico. *Gramática do Português*, organizada por Eduardo Paiva Raposo, Maria Fernanda Bacelar, Maria Antónia Mota, Luísa Segura & Amália. Mendes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2231-2302.

Martins, G. (2006). *Estudo de caso: Uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Mateus, M., Brito, A., Duarte, I., Faria, I. (2009). *Gramática da Língua Portuguesa*. Alfragide: Caminho.

Myhill, D., Jones, S., Lines, H., Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on student's writing and student's metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27 (2), 139-176.

Pardal, L. & Lopes, E. (2013). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Pereira, L. A. (2000). *Escrever em Português: Didáticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

Quivy R. & Campenhout L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.ª edição). Lisboa: Gradiva.

Silva, A. C. (2006). Configurações do ensino da gramática em manuais escolares

de português: funções, organização, conteúdos, pedagogias. (Doctoral dissertation). Minho: Universidade do Minho.

Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática Uma proposta de articulação. In *Gramática : História, Teorias, Aplicações*, 275–286.

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

Xavier, L. G. (2013). Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis. *EXEDRA - Revista Científica ESEC*, 7, 138-148.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO

INQUÉRITO

Ao responderes ao questionário tem em atenção o seguinte:

1. Este inquérito está dividido em duas partes.
2. A resposta é individual, pois o que nos interessa é a tua opinião/experiência.
3. Este questionário não tem qualquer propósito de avaliação, logo as tuas respostas não serão avaliadas.

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____

PARTE I

1. Ordena de 1 a 5 as disciplinas escolares de acordo com a tua preferência (correspondendo 1 à disciplina de que mais gostas):

- | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| a) Matemática | <input type="checkbox"/> | d) Inglês | <input type="checkbox"/> |
| b) História e Geografia de Portugal | <input type="checkbox"/> | e) Português | <input type="checkbox"/> |
| c) Ciências Naturais | <input type="checkbox"/> | | |

2. Ordena de 1 a 4 os domínios da disciplina de português com a tua preferência (correspondendo 1 ao domínio de que mais gostas):

- | | | | |
|--------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| a) Oralidade | <input type="checkbox"/> | c) Leitura e escrita | <input type="checkbox"/> |
| b) Gramática | <input type="checkbox"/> | d) Educação Literária | <input type="checkbox"/> |

3. Na tua opinião, saber gramática é importante porque...

4. Costumas ter aulas só de gramática?

Nunca Algumas vezes Muitas vezes Frequentemente

5. Assinala com um (x) no quadro o teu grau de concordância com as afirmações seguintes:

| | Muitíssimo | Muito | Alguma coisa | Pouco | Nada |
|---|------------|-------|--------------|-------|------|
| A gramática é difícil. | | | | | |
| A gramática é divertida. | | | | | |
| A gramática é um conjunto de regras que temos que saber. | | | | | |
| Ninguém sabe gramática até memorizar as regras. | | | | | |
| A gramática é algo flexível. | | | | | |
| Não compreendo os exercícios de gramática. | | | | | |
| A gramática não me ajuda a saber escrever ou falar. | | | | | |
| Os exercícios são sempre do mesmo tipo ou parecidos. | | | | | |
| Para fazer exercícios de gramática basta aplicar as regras que aprendi. | | | | | |
| Quando faço atividades de gramática não preciso de ir ao texto/frase perceber o significado das coisas. | | | | | |

Utiliza este espaço para dizer algo que te apeteça sobre o ensino da gramática:

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PARTE II/PRÉ-TESTE

Parte II

Ao responderes a esta parte do inquérito, tem em atenção o seguinte:

4. As tuas respostas não serão avaliadas e não te será atribuída uma nota.
5. O objetivo é recolher informação necessária para programar o ensino de alguns conteúdos de gramática, tendo em conta o que a turma já sabe.

1. Reescreve as frases, substituindo as expressões sublinhadas pelos respetivos pronomes pessoais e efetuando as alterações necessárias:

a) O João enviou a encomenda ontem.

b) A Luísa deu um gelado a mim e ao Vítor.

c) A sério, ele vai convidar a Mariana para o casamento?

d) Eu entrego o livro à Sara.

e) Vá, decifra o enigma! Tu és capaz!

f) Os alunos entregaram os boletins de voto ao presidente.

g) A professora ligou a ti e ao teu pai.

h) Empesta o carro ao Pedro e à Rita, por favor.

i) Faz o texto agora.

j) Por favor, entrega o casaco ao teu pai.

k) A Mariana mostrou a ficha de avaliação aos pais.

l) O António viu a exposição.

m) O André e a Laura tiveram uma ideia.

n) Fiz desenhos coloridos.

o) Os familiares receberam o tio Jaime com alegria?

1.1. Selecciona cinco das frases reescritas anteriormente e acrescenta-lhes uma das palavras abaixo. Faz as alterações necessárias de forma a obteres frases corretas e com sentido.

→ nunca _____

→ jamais _____

→ ninguém _____

→ não _____

→ nenhum _____

2. Selecciona a(s) frase(s) correta(s):

A. Ninguém sentiu pena. → Ninguém a sentiu.

B. O Alexandre nunca ofereceu uma joia. → O Alexandre nunca ofereceu a.

C. A vida não corria bem à Liliana → A vida não corria lhe bem.

D. Ninguém curou a doença → Ninguém curou a.

2.1. Corrige as frases incorretas, fazendo as alterações necessárias.

2. Substitui as expressões destacadas, conforme o exemplo:

A Lara não deu à Joana **esses cromos**.

A Lara não os deu à Joana.

A Lara não lhe deu esses cromos.

A Lara não lhos deu (lhe + os).

a) Estes meninos entregaram **o bilhete** ao revisor.

b) A Gabriela não ofereceu **as prendas** aos noivos.

3. Reescreve o texto, substituindo as expressões repetidas por pronomes.

O meu irmão está muito dependente das novas tecnologias. O meu irmão passa muito tempo no computador e no telemóvel. Os meus pais já disseram ao meu irmão que tem de usar menos o computador e o telemóvel.

Para ajudar o meu irmão, decidi oferecer um puzzle ao meu irmão. Por incrível que pareça, o meu irmão adorou!

Retirado de: Eugénio 5. Porto Editora.

APÊNDICE 3 – RECURSOS DO LABORATÓRIO GRAMATICAL

Pronomes pessoais em adjacência verbal

Nome: _____

Data: _____

1. Completa as frases com o pronome pessoal adequado.

- a) Fui passear com o Vasco e levei-____ um bolo.
- b) No meu casamento ofereceram-____ várias toalhas.
- c) Falei com a Letícia e a Maria, pois encontrei-____ na livraria.
- d) Como participámos na feira ofereceram-____ pipocas.
- e) Quando vi o Manuel, dei-____ o recado.
- f) Telefona-____ logo à noite.

1.1. O que têm em comum todos os pronomes que utilizaste nas frases acima?

Assinala a afirmação correta, rodeando uma das alíneas:

- a) Não estão adjacentes (não surgem ligados) a formas verbais, não funcionando como uma sílaba do verbo, sendo pronomes pessoais tónicos.
- b) Estão adjacentes (surgem ligados) a formas verbais, funcionando como uma das sílabas do verbo, sendo pronomes pessoais átonos.

1.2. Observa as frases seguintes e rodeia os pronomes pessoais átonos presentes nestas frases:

- a) Eu admiro-a.
- b) Ele observa-os.
- c) Ele analisa-os.

Retirado de: Dossiê do Professor - Palavras 6. Areal.

2. Reescreve as frases seguintes, substituindo as expressões sublinhadas por pronomes pessoais.

- a) Entregaste o presente ao Ricardo? _____

- b) Comprei uma mala e um lenço. _____
- c) Os jornalistas escreveram um artigo. _____
- d) Afixaram o aviso do concurso. _____
- e) Traz a sobremesa! _____
- f) Ele compõe músicas. _____
- g) Mimas tanto os teus gatos! _____
- h) Vamos organizar uma caminhada. _____
- i) Refaz o exercício, por favor. _____
- j) Vou rever todos os cálculos. _____
- k) Tu escrevias muitas cartas. _____
- l) Cuidado! Pisaste a flor! _____
- m) Os namorados dão chocolates. _____
- n) A Ana e a Filipa comeram pizzas. _____
- o) Procuras o anel? _____
- p) Mudei as mesas para a varanda. _____
- q) Põe a jarra na mesa. _____

3. Atenta nas formas verbais do exercício anterior:

3.1. Preenche a tabela para as formas verbais que terminam em vogal ou ditongo oral.

| Forma verbal original | Terminação da forma verbal original | Forma verbal reescrita com o pronome pessoal | Pronome pessoal da forma verbal reescrita |
|-----------------------|-------------------------------------|--|---|
| | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

3.2. Preenche a tabela para formas verbais que terminam em -r, -s e -z.

| Forma verbal original | Terminação da forma verbal original | Forma verbal reescrita com o pronome pessoal | Pronome pessoal da forma verbal reescrita |
|------------------------------|--|---|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

3.3. Preenche a tabela para as formas verbais terminas em ditongo nasal (-am, -em, -ão, -õe).

| Forma verbal original | Terminação da forma verbal original | Forma verbal reescrita com o pronome pessoal | Pronome pessoal da forma verbal reescrita |
|------------------------------|--|---|--|
| | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

5. Completa:

Nas frases afirmativas, os pronomes pessoais empregam-se de diferentes formas:

- Na presença de formas verbais terminadas em vogal ou ditongo oral:
_____.
- Na presença de formas verbais terminadas em -r, -s e -z: _____.
- Na presença de formas verbais terminadas em ditongo nasal (-am, -em, -ão, -õe):
_____.

6. Lê o seguinte texto:

A Daniela perguntou ao Luís se o Luís tinha visto a Filipa. O Luís disse à Daniela que tinha estado com a Filipa na biblioteca, no dia anterior. A Filipa estava lá à procura de um artigo de enciclopédia sobre a Suméria, mas o Luís não podia ajudar a Filipa, porque também tinha o projeto de ciências para terminar. Desde aí, o Luís nunca mais viu a Filipa.

A Daniela ficou furiosa com o Luís e começou a disparatar, porque ninguém tinha dito à Daniela que era preciso fazer um projeto de ciências e um trabalho de casa sobre a Suméria!

O Luís confessou à Daniela que jamais iria compreender a Daniela e que a Daniela era a pessoa mais distraída que podia existir à face da terra!

Texto retirado de: Eugénio 5. Porto editora.

a) Lê agora o texto com alterações para evitar repetições:

A Daniela perguntou ao Luís se ele tinha visto a Filipa. **Ele** disse-**lhe** que tinha estado com **ela** na biblioteca, no dia anterior. A Filipa estava lá à procura de um artigo de enciclopédia sobre a Suméria, mas o Luís não **a** podia ajudar, porque também tinha o projeto de ciências para terminar. Desde aí, o Luís nunca mais **a** viu.

A Daniela ficou furiosa com **ele** e começou a disparatar, porque ninguém **lhe** tinha dito que era preciso fazer um projeto de ciências e um trabalho de casa sobre a Suméria! **Ele** confessou-**lhe** que jamais **a** iria compreender e que **ela** era a pessoa mais distraída que podia existir à face da terra!

6.1.1. Quais são os pronomes pessoais átonos que encontras no texto?

6.1.2. Atenta na posição dos pronomes pessoais átonos em relação ao verbo. É sempre a mesma?

b. Responde de forma afirmativa ou negativa às seguintes perguntas, substituindo as expressões sublinhadas por pronomes pessoais:

a) Procuras um artigo, Filipa?

Sim, _____.

Não, _____.

b) O Luís viu a Filipa?

Sim, _____.

Não, _____.

c) O Luís disse à Daniela que era preciso fazer um projeto de ciências?

Sim, _____.

Não, _____.

6.2.1. A posição do verbo manteve-se nas frases afirmativas e negativas? No caso de não se manter, qual é a diferença?

7. Atenta na seguinte frase: Ele confessou-lhe que jamais a iria compreender.

a. Por que razão o pronome pessoal átono -lhe está à direita do verbo?

b. Por que razão o pronome pessoal átono a está à esquerda do verbo?

8. Reescreve as frases seguintes, começando-as pelas palavras indicadas em cada caso e fazendo as alterações necessárias.

- a) Aproximei-me da Daniela. → Não _____
- b) A Filipa ofereceu-nos um lanche. → Ninguém _____
- c) O Luís visita-as. → O Luís nunca _____
- d) O Luís confessou-lhe tudo! → O Luís nada _____

Com palavras tais como: _____ o
pronomes pessoais _____ coloca-se _____ do verbo.

9. Reescreve as seguintes frases na forma negativa:

- a. Ele conhece-a. → _____
- b. Ela emprestou-lhe um artigo. → _____
- c. O Luís deu-lhe um sermão. → _____
- d. Vi-as hoje. → _____
- e. Está-me a apetecer ler este artigo → _____
- f. Tens que entregar o projeto de ciências. Acaba-o!

g. Neste período todos lhe dão trabalho → _____

10. Reescreve as frases seguintes na forma afirmativa:

- a) Não te admires muito! → _____
- b) A Daniela não lhe transmitiu alegria. → _____

- c) Ele conhece-a. → _____
- d) Ela emprestou-lhe um artigo. → _____
- e) O Luís deu-lhe um sermão. → _____
- f) Vi-as hoje. → _____
- g) Está-me a apetecer ler este artigo → _____
- h) Tens que entregar o projeto de ciências. Acaba-o!

- i) Neste período todos lhe dão trabalho → _____

11. Passa as frases seguintes para a forma afirmativa ou para a forma negativa:

- a. Este artigo vai-me dar boa nota no trabalho de casa.

- b. Não lhe disseram que era para fazer um projeto de ciências.

- c. O Luís não a compreende. → _____
- d. A Filipa viu-o. → _____

Completa as afirmações seguintes afirmações:

Na presença de frases na forma afirmativa, o pronome pessoal átono situa-se _____ do verbo.

Na presença de frases na forma negativa, o pronome pessoal átono situa-se _____ do verbo.

Pronomes pessoais em adjacência verbal

1. Identifica os pronomes e os advérbios interrogativos, copiando-os para a coluna adequada.

| | Pronomes interrogativos | Advérbios interrogativos |
|-----------------------|-------------------------|--------------------------|
| a. Quem vem ao baile? | | |
| b. Que fazes com ela? | | |
| c. Como viste aquilo? | | |
| d. Por onde andas? | | |

2. Observa os conjuntos A e B.

| Conjunto A | Conjunto B |
|---|---|
| Ela disse- vos isso? | Quem vos disse isso? |
| Ela chama- se Ana? | Como se chama ela? |
| Respondeste- me desta forma por estares contente? | Porque me respondes desta forma? |
| Passou- te pela cabeça que podes resolver sozinha o exercício? | Que te passou pela cabeça? |

- 2.1. Em que conjunto os pronomes pessoais átonos se encontram à esquerda do verbo?

2.2. Em que conjunto as frases iniciam por advérbios ou pronomes interrogativos?

Retirado de Dossiê do Professor - Palavras 6. Areal.

Questão

3. Justifica o uso do pronome pessoal átono em cada uma das frases seguintes.

- a. O que te dói? _____
- b. Quem te disse aquilo? _____
- c. Porque te afastas? _____
- d. Onde se esconde o dinheiro? _____

4. Transforma as frases declarativas seguintes em frases interrogativas, iniciando-as pelos elementos indicados à direita. Introdiz nelas as alterações necessárias, de acordo com o exemplo.

Ex.: O João assustou-se. (*porque*) → *Porque se assustou o João?*

- a. A Ana comportou-se bem. (*como*) _____
- b. Eles foram-se embora há cinco minutos. (*quando*)

- c. Eles viram-nos no jardim. (*onde*) _____
- d. Ele arrependeu-se. (*porque*) _____
- e. O João fê-lo. (*quem*)

f. Não se passa nada. (*que*)

Retirado de Dossiê do Professor - Palavras 6. Areal.

5. Reescreve as frases seguintes substituindo pelo pronome pessoal correspondente:

a) Quem telefonou à Rita?

b) Que disseste aos teus amigos?

c) O que levaste aos teus primos?

d) Onde compraste aquele casaco?

e) Quando marcaste a viagem?

f) Como conseguiste ganhar o prémio?

g) Onde guardaste o anel?

Nesta aula, descobri que...

6. Atenta nas seguintes frases:

a) Ele fez os exercícios no caderno.

b) O João deu o gelado à Maria.

6.1. Rodeia o complemento direto em cada uma das frases.

6.2. Substitui o complemento direto em cada uma das frases pelo pronome pessoal átono correspondente.

Questão

7. Substitui o complemento direto em cada frase pelo pronome pessoal correspondente:

- a. A Laura vê o exercício. _____
- b. Nós fizemos o vestido. _____
- c. Vós interpretais a entrevista. _____

7.1. Indica as alíneas em que o pronome pessoal átono é "lo". _____

7.2. Repara nas formas verbais junto ao pronome "lo". Por que razão, junto a essas formas verbais, se utiliza o pronome pessoal átono "lo"?

7.3. Reescreve as frases seguintes substituindo o complemento direto pelo pronome pessoal correspondente.

- a) Tu entregas a carta. _____

b) Tu arrumas o quarto. _____

8. Observa, agora, as frases incluídas no conjunto 1.

| | | |
|---------------------------|--|--|
| Conjunto 1 | | 8.1. Substitui os pronomes pessoais átonos pela sequência “o texto” e reescreve as frases. |
| a. Devemos interpretá-lo. | | |
| b. Devemos lê-lo. | | |
| c. Devemos redigi-lo. | | |

8.1. Diz o que aconteceu ao verbo ao reescreveres as frases.

8.2. Reescreve as frases seguintes substituindo o complemento direto pelo pronome pessoal correspondente.

a) É preciso pendurar este quadro! _____

b) Deves arrumar o quarto. _____

9. Atenta nas frases do conjunto 2.

| | | |
|------------------------|--|--|
| Conjunto 2 | | 9.1. Substitui o pronome pessoal átono pela sequência “os exercícios” e reescreve as frases. |
| a. O professor fá-los. | | |
| b. A aluna refá-los. | | |
| c. A aluna tradu-los. | | |

9.2. O que acontece aos verbos quando reescreveste as frases?

9.3. Substitui os complementos diretos sublinhados nas frases seguintes pelos pronomes pessoais correspondentes e reescreve as frases.

- a. A poesia seduz os alunos.
- b. Esta empresa produz os manuais escolares.
- c. A escola reduz o insucesso.

Retirado de Dossiê do Professor - Palavras 6. Areal.

10. Substitui o complemento direto nas seguintes frases:

- a) Levei amêndoas à minha madrinha. _____
- b) Ela fez um bolo. _____
- c) Tu procuras o casaco. _____

- d) Preciso embrulhar os presentes. _____
- e) Os palhaços dão balões às crianças. _____
- f) Ela põe o laço na Laura. _____
- g) Elas entregaram os prêmios aos finalistas. _____

10.1. Indica as alíneas em que o pronome pessoal átono é “no” e “nos”. _____

10.2. Repara nas formas verbais junto ao pronome “no” e “nos”. Por que razão, junto a essas formas verbais, se utiliza o pronome pessoal átono “no” e “nos”?

11. Atenta nas frases seguintes.

- a) Entreguei ao João um livro. _____
- b) Dei um bolo à Laura e ao Lucas. _____
- c) Ele levou a correspondência ao chefe. _____

11.1. Rodeia o complemento indireto em cada uma das frases.

11.2. Substitui o complemento indireto em cada uma das frases.

12. Observa os seguintes exemplos:

| | |
|---|--|
| O Diogo deu <u>o jogo</u> à Matilde. | O Diogo não deu <u>o jogo</u> à Matilde. |
| O Diogo deu- <u>o</u> à Matilde. | O Diogo não <u>o</u> deu à Matilde. |
| O Diogo deu- lhe <u>o jogo</u> . | O Diogo não lhe deu <u>o jogo</u> . |
| O Diogo deu- lho (lhe+o). | O Diogo não lho deu. |

12.1. Indica o complemento direto e indireto.

12.2. Faz como no exemplo:

| | |
|--|---|
| O Jorge levou <u>o livro</u> à Mónica. | O Jorge não levou <u>o jogo</u> à Mónica. |
| | |
| | |
| | |

13. Substitui o complemento direto e indireto.

a. Eles entregaram uma petição aos políticos. _____

b. A Tânia mostrou os brincos ao Paulo. _____

Nesta aula, descobri que...

APÊNDICE 4 – PÓS-TESTE

1. Substitui as expressões sublinhadas pelos pronomes pessoais átonos adequados.

1.1. Substitui o complemento direto:

- a. Elas abrem a lata. → _____
- b. Arrumaste a louça? → _____
- c. Tu emprestas a caneta → _____
- d. Vou comer o bolo! → _____
- e. Refaz os cálculos, por favor. → _____

1.2. Rodeia a opção correta:

- a. A Maria leu a revista. → A Maria leu-a. A Maria ~~leu-la~~.
- b. Vamos construir uma estátua. → Vamos construí-la. Vamos la construir.
- c. O Alexandre põe a mesa. → O Alexandre ~~põe-a~~. O Alexandre põe-na.

1.3 Substitui o complemento indireto:

- a. Li uma história à Inês. → _____
- b. Eles dão prendas aos afilhados. → _____

1.4. Substitui o complemento direto e indireto:

- a. A Helena entregou as bicicletas ao tio. → _____
- b. O Jaime deus uma cola à Cátia. → _____

2. Reescreve as frases seguintes na forma negativa.

- a. Ela entregou-lhe as cartas. → _____
- b. Eles casaram-se. → _____

4. Substitui as expressões sublinhadas pelos pronomes pessoais átonos adequados.

- a. Onde viste a camisola? → _____
- b. Como encontraram o convite? → _____

5. Completa as frases seguintes, de acordo com o que aprendeste:

De forma geral, nas frases afirmativas, o pronome pessoal átono usa-se _____ do verbo; nas frases negativas, usa-se _____ do verbo. O pronome pessoal átono usa-se ainda _____ do verbo nas frases interrogativas que incluam um pronome ou um advérbio interrogativo. Quando desempenha a função sintática de complemento direto ou indireto, o pronome pessoal átono coloca-se _____ da forma verbal.