



## **DESENVOLVER O CONHECIMENTO SINTÁTICO EXPLÍCITO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Luciana Maria Vaz Gonçalves**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Didática da Língua Portuguesa

**2015**



## **DESENVOLVER O CONHECIMENTO SINTÁTICO EXPLÍCITO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Luciana Maria Vaz Gonçalves**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Didática da Língua Portuguesa

Orientador: Prof. Doutora Anabela Gonçalves

Coorientador: Prof. Doutora Adriana Cardoso

## RESUMO

Este trabalho pretende abordar o conhecimento sintático explícito no 1.º ciclo através do recurso a laboratórios gramaticais.

É certo que a criança, desde o nascimento até à entrada para a escolaridade obrigatória, está sujeita a estímulos verbais da sua língua materna e, assim, vai construindo o seu conhecimento implícito da língua. Ao ingressar na escolaridade obrigatória, a escola desempenha várias funções no desenvolvimento da criança. Para que a criança consiga corresponder às exigências escolares e do currículo, temos de lhe proporcionar atividades que a levem a adquirir um conhecimento explícito dos conteúdos que lhe propomos.

Pelas dificuldades manifestadas pelos alunos em compreender e aplicar conteúdos gramaticais, mais especificamente ao nível dos constituintes e das funções sintáticas, e no sentido de ajudá-los, os laboratórios gramaticais pareceram-nos o recurso didático mais adequado para alcançar os objetivos pretendidos.

Recorrendo ao trabalho de observação, comparação, manipulação de dados, descoberta de regularidades, sistematização e explicitação dessas mesmas regularidades, os alunos serão capazes de mobilizar os conhecimentos sintáticos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos.

Com esta proposta de trabalho, os alunos constroem o seu conhecimento de forma orientada e sistematizada pelo professor, através de etapas muito bem definidas, individualmente e/ou em colaboração com outros pares.

O trabalho a desenvolver pelo professor deve ser devidamente planificado, de modo a que haja na sala de aula momentos específicos de trabalho com a língua e sobre a língua, por um lado, e por outro, para que o resultado desse trabalho seja uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento das competências dos alunos.

**Palavras-chave:** didática da língua portuguesa, conhecimento sintático explícito, laboratórios gramaticais

## **ABSTRACT**

This study focuses on the explicit syntactic knowledge in the first cycle through the use of grammatical laboratories.

Admittedly, from birth until they enter compulsory education the child is subject to verbal stimuli to their mother tongue and so builds his implicit knowledge of the language. By joining compulsory education, school plays multiple roles in child development.

So that the child can meet the educational requirements and the curriculum, we must provide him with activities that lead to develop explicit knowledge and linguistic awareness of the contents we propose.

The difficulties experienced by students in understanding and applying grammatical contents, specifically in terms of constituents and syntactic functions, and in order to help them, the use of grammatical laboratories seemed to us the most suitable teaching tool to achieve the intended objectives.

Using the work of observation, comparison, data manipulation, regularities discovery, organization and explanation of those regularities, students will be able to mobilize the acquired syntactic knowledge in the comprehension and production of spoken and written texts. Doing this, students build their knowledge in a focused and systematic manner, being guided by the teacher, through well-defined steps, individually and / or in collaboration with peers.

The work done by the teacher must be properly planned so that there are specific moments in the class room to work with the language and on the language, on the one hand, and, on the other hand, the result of this work may be seen as a tool supporting the development of the students' skills on grammatical analysis.

**Keywords:** didactics of Portuguese language, explicit syntactic knowledge, grammar laboratories

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução .....	1
2. Enquadramento teórico .....	4
2.1 Do conhecimento implícito ao conhecimento explícito .....	4
2.2 Mudança de paradigma no ensino da gramática .....	8
2.2.1 Orientações dos documentos oficiais .....	8
2.2.2 O ensino pela descoberta: o laboratório gramatical .....	12
2.3 Constituintes da frase e funções sintáticas .....	15
3. Enquadramento metodológico .....	21
3.1 Definição do problema e questões orientadoras .....	21
3.2 Objetivos e design do estudo .....	22
3.3 Procedimentos metodológicos .....	23
3.3.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	23
3.3.2 Técnicas de análise de dados .....	23
3.4 Caracterização dos participantes no estudo e do contexto .....	24
3.5 Plano e descrição da intervenção .....	25
4. Apresentação e discussão de dados .....	29
5. Conclusões .....	36
Referências .....	38
Anexos .....	41
Anexo A. Questionário após implementação dos laboratórios gramaticais .....	42
Anexo B. Laboratório gramatical – atividade 1 .....	43
Anexo C. Laboratório gramatical – atividade 2 .....	51
Anexo D. Laboratório gramatical – atividade 3 .....	55

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Caixa de Hockett .....	15
Figura 2. Diagrama em árvore .....	16

## INDICE DE TABELAS

Tabela 1. Categorização de alguns dos critérios usados pelos alunos .....	6
Tabela 2. Principais diferenças entre as duas concepções sobre o ensino da gramática.....	11
Tabela 3. Fases do laboratório gramatical .....	13
Tabela 4. Fases e tarefas do laboratório gramatical .....	14
Tabela 5. Design do estudo.....	22
Tabela 6. Lista de verificação .....	23
Tabela 7. Planificação dos laboratórios gramaticais .....	26
Tabela 8. Lista de verificação – Laboratórios Gramaticais .....	30
Tabela 9. Resultados parciais obtidos no questionário (valores absolutos) .....	32
Gráfico 1. Resultados obtidos sobre a questão 3.1 – “Gostaste de realizar estas atividades porquê? (valores absolutos) .....	34
Gráfico 2. Resultados obtidos sobre a questão 3.2 – “Gostaste de realizar estas atividades a pares ou preferias realizá-las individualmente?” .....	35

## LISTA DE ABREVIATURAS

CEL	Conhecimento Explícito da Língua
DGIDC	Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DT	Dicionário Terminológico
GAdj	Grupo Adjetival
GAdv	Grupo Adverbial
GIP	Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico
GIP - CEL	Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Conhecimento Explícito da Língua
GN	Grupo Nominal
GPrep	Grupo Preposicional
GV	Grupo Verbal
PNEP	Programa Nacional do Ensino do Português
PNL	Plano Nacional de Leitura

**“A língua é o instrumento ao serviço da organização do pensamento e da aprendizagem e melhor se pensará e mais se aprenderá quanto mais aprofundado for o conhecimento explícito que dela se tenha.”**

***Maria José Ferraz (2007, p. 41)***

# 1. INTRODUÇÃO

O tema escolhido para este estudo foi o desenvolvimento do conhecimento sintático explícito no 1.º ciclo do ensino básico, tendo como recurso didático/pedagógico o laboratório gramatical numa turma de 3.º ano.

Quando chega ao ensino pré-escolar, a criança já possui conhecimento sobre a sua língua materna, o chamado conhecimento implícito, adquirido de forma espontânea enquanto falante e ouvinte dessa língua. Nesse momento, este tipo de conhecimento permite-lhe produzir e compreender um conjunto (quase) ilimitado de enunciados orais. Tendo como ponto de partida o conhecimento implícito das crianças, uma das funções da escola deverá ser ajudá-las a adquirir um maior controlo sobre a língua, manipulando e controlando as unidades linguísticas envolvidas. Assim, a criança estará a desenvolver a sua consciência linguística.

Posteriormente, a criança encontra-se preparada para explicitar o seu conhecimento implícito utilizando estratégias diversas que lhe permitem formular questões e problemas, observar dados, formular hipóteses de resolução das questões/problemas, testar, analisar, refletir e discutir essas hipóteses para chegar a conclusões plausíveis. A criança atinge, assim, um outro nível de conhecimento – o conhecimento explícito (Sim-sim 1998; Duarte 2008 e Pereira 2010).

Nos estudos preparatórios que conduziram à elaboração dos novos programas de Português (DGIDC, 2008), verificou-se que, no final de ciclo, os alunos têm dúvidas e dificuldades na resolução de problemas e exercícios que envolvam conhecimento de gramática e na realização de tarefas que convoquem explicitação de conhecimento gramatical. Acresce a isso o facto de vigorar a ideia de que o trabalho sobre o ensino e o treino dos conteúdos gramaticais não se reflete nas competências de leitura, escrita e produção e expressão oral.

De acordo com o programa, existem domínios a trabalhar, nomeadamente, a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua - CEL. O tema escolhido para a tese insere-se no domínio do CEL, pois este é transversal a todos os domínios da Língua e, por isso, é necessário dar-lhe a importância que merece. Costa et al (2011, p.15) evidenciam essa importância referindo que “vários estudos indicam que existem correlações positivas entre

consciência linguística e hábitos de reflexão sobre a língua e entre desempenhos na leitura, na escrita e na oralidade”.

É comum encontrar-se nas produções escritas das crianças o uso incorreto da pontuação, nomeadamente do uso de vírgula entre o sujeito e o predicado. Ao nível da leitura, o desempenho só é facilitado se o leitor conhecer diversos aspetos e propriedades dos textos. Na oralidade, os alunos têm de saber as diferenças do discurso formal e informal e as regras para adequar o seu registo oral.

O CEL está dividido em vários planos (fonológico, morfológico, das classes das palavras, sintático, lexical e semântico, discursivo e textual, da representação gráfica e ortográfica) que trabalham regras gramaticais de cada domínio da Língua.

É fundamental promover o desenvolvimento do conhecimento explícito na criança no que diz respeito à forma como as palavras se combinam para formar unidades maiores, sendo a unidade máxima de análise sintática a frase.

O recurso a laboratórios gramaticais é uma prática pedagógica muito rigorosa e muito orientada pelo professor e os seus resultados e vantagens são uma nova forma de “ensinar” gramática. Nesse sentido, se o aluno tem de aprender as regras gramaticais para conseguir compreender melhor a sua Língua Materna, poderá optar-se por proporcionar ao aluno, segundo Duarte (2008, p. 18), "oportunidades para adquirir, exercitar e desenvolver um «olhar de cientista»".

Ao longo dos últimos anos frequentei ações de formação especialmente na área da Língua Portuguesa (Programa Nacional do Ensino do Português - PNEP), uma vez que não me identificava com algumas práticas mais tradicionais do ensino da língua, como, por exemplo, a forma como a gramática era ensinada, pois os alunos não compreendiam as regras e o “porquê de determinada regra ser assim e não ser de outra forma”. O PNEP acabou por trazer à sala de aula os meios que, comprovadamente, levavam os alunos a saber mais e melhor com qualidade. Seguindo esta linha de pensamento e de estar no ensino pretendo, neste estudo, refletir sobre as minhas práticas e os seus resultados e ajudar os alunos a construírem conhecimento ao nível dos conteúdos sintáticos. Para tal implementa-se neste estudo três laboratórios gramaticais sobre funções sintáticas, retirados do *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico* (GIP), de Costa et al. (2011).

O presente estudo tem como objetivos: (i) avaliar o envolvimento dos alunos de 3.º ano na realização de laboratórios gramaticais; (ii) caracterizar a perspectiva dos alunos relativamente a este tipo de atividades.

Este estudo encontra-se dividido em cinco capítulos sendo o capítulo I reservado à introdução.

O capítulo II corresponde ao enquadramento teórico, integrando três subcapítulos sobre o conhecimento implícito e explícito, o ensino da gramática e os constituintes da frase e funções sintáticas.

O capítulo III corresponde ao enquadramento metodológico e integra cinco subcapítulos em que se define o problema e as questões orientadoras, os objetivos do estudo, as técnicas de recolha e análise de dados, a caracterização dos participantes no estudo, o plano e a descrição da intervenção.

O capítulo IV corresponde à apresentação e discussão dos dados recolhidos.

O capítulo V corresponde às conclusões do presente estudo.

A dissertação também contém as referências e os anexos inerentes ao estudo realizado.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1 Do conhecimento implícito ao conhecimento explícito da língua

A partir do momento em que nasce, a criança fica exposta à língua da comunidade onde se encontra inserida<sup>1</sup>. A aquisição da língua dessa comunidade – que se torna a língua materna da criança – decorre de uma faculdade exclusiva dos seres humanos: a linguagem. Assim, o processo de aquisição da língua materna é espontâneo, natural e intuitivo.

À medida que vai crescendo, a criança vai adquirindo as regras de funcionamento da língua materna da sua comunidade por se encontrar exposta ao *input* linguístico. O seu conhecimento implícito resulta do processo de aquisição natural da língua, do seu domínio e do seu uso automático e inconsciente (Pereira, 2010, p. 146). Ao mesmo tempo que adquire o conhecimento implícito, a criança vai desenvolvendo a sua capacidade para refletir sobre o funcionamento da sua língua materna, estágio que é designado por consciência linguística. Nesta fase, a criança é capaz de manipular a língua de forma consciente, ainda que não saiba explicitar as regras do seu funcionamento.

Para o desenvolvimento linguístico de uma criança, a escola deve adequar as práticas educativas de forma a promover o desenvolvimento da consciência linguística das crianças. Assim, para que haja sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, as tarefas propostas à criança, na escola, devem considerar os diferentes tipos de consciência linguística: a consciência fonológica (identificação e manipulação das estruturas fonológicas da língua); a consciência lexical (identificação e manipulação de itens lexicais da língua); a consciência sintática (identificação e manipulação das estruturas sintáticas da língua); a consciência pragmática (compreensão dos usos sociais da língua), a consciência morfológica (identificação e manipulação das estruturas morfológicas da língua) e a consciência textual (conhecimento e controlo intencional da compreensão e produção de textos).

---

<sup>1</sup> Nesta breve apresentação do processo de aquisição, não estão a ser considerados contextos linguísticos mais complexos, que envolvem, por exemplo, a aquisição de mais do que uma língua materna ou a aquisição de uma língua segunda.

No caso particular da consciência sintática, existem diversas atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças e que envolvem, nomeadamente, o julgamento de frases (a)gramaticais, a apresentação de hipóteses para justificar as agramaticalidades, a proposta de correção de frases agramaticais e a manipulação de unidades sintáticas (substituição, deslocação e retoma anafórica). (Sim-Sim, 1998, p. 241).

Dado que em Portugal ainda é escassa a investigação na área do desenvolvimento da consciência sintática no 1.º ciclo, neste enquadramento centrar-me-ei nos estudos de Alexandre (2009), Costa (2009) e Santos, Cardoso e Pereira (2014).

Alexandre (2009) procurou avaliar a consciência sintática de crianças do 1.º ciclo do ensino básico através da tarefa de manipulação de categorias sintáticas (substituição de itens lexicais das categorias nome, verbo e adjetivo). O estudo demonstrou que as crianças do 4.º ano apresentam melhores resultados (maior percentagem de respostas corretas do que incorretas) do que as do 1.º ano (maior percentagem de respostas incorretas do que corretas), demonstrando que os seus níveis de consciência sintática são diferentes.

Costa (2009), por sua vez, procurou avaliar a consciência sintática de crianças do 1.º ciclo através da tarefa de reconstituição (as crianças tinham de indicar se o enunciado produzido era gramatical ou agramatical e, neste caso, deveriam corrigir o enunciado, de forma a torná-lo gramatical). O estudo demonstrou que, na agramaticalidade por inserção de uma expressão no interior de um constituinte, o reconhecimento e correção da agramaticalidade foi problemático, tendo-se registado 33% de respostas positivas no 1.º ano e 55% de respostas positivas no 4.º ano. Contudo, nos testes de agramaticalidade por não observação de concordância nominal, os desempenhos foram muito positivos rondando, em cada um dos anos de escolaridade, os 88% e os 95%, respetivamente. Nos testes de agramaticalidade por deslocação de uma parte de um constituinte também se verificaram desempenhos positivos de 58%, no 1.º ano, e 87%, no 4.º ano.

Centrando-se no 1.º ano de escolaridade, Santos et al. (2014) apresentaram os resultados obtidos com a implementação da atividade *Às voltas com as palavras* (cf. Tisset, 2005), que pretendia determinar as conceções dos alunos acerca das (classes de) palavras. A implementação da atividade contemplou as seguintes etapas: i) o professor distribuiu aos grupos de alunos tiras de papel com algumas frases previamente trabalhadas; ii) os alunos recortaram as palavras que ocorrem nas frases;

iii) cada grupo de alunos organizou as palavras em conjuntos, depois de discutir entre si os critérios subjacentes a essa organização; iv) cada grupo apresentou à turma o seu trabalho, explicando o critério definido para a constituição dos conjuntos de palavras; v) discussão em grande grupo. A análise das propostas dos diferentes grupos permitiu concluir que os alunos adotaram critérios relacionados quer com o conhecimento/consciência linguístico/linguística, quer com o conhecimento ortográfico. Os critérios a que os alunos recorreram com mais frequência foram os ortográficos (35%). Ao nível dos critérios relacionados com o conhecimento/consciência linguístico/linguística, foram utilizados critérios fonológicos (17%), semânticos (17%), sintáticos (17%) e morfológicos (14%).

Tabela 1.

*Categorização de alguns dos critérios usados pelos alunos*

<b>Domínios</b>	<b>Critérios definidos pelos alunos para organização das palavras em grupos</b>
<b>Ortografia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• as palavras começam ou terminam com a mesma letra;</li> <li>• têm a mesma quantidade de letras;</li> <li>• começam com letra maiúscula;</li> <li>• têm casos especiais de leitura.</li> </ul>
<b>Fonologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• palavras que rimam;</li> <li>• palavras com maior número de sílabas.</li> </ul>
<b>Morfologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• palavras que estão no singular;</li> <li>• palavras que estão no plural.</li> </ul>
<b>Semântica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• são ações;</li> <li>• são palavras que dizem como é que alguém é/está;</li> <li>• são palavras que têm significados parecidos.</li> </ul>
<b>Sintaxe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• formam partes de frases;</li> <li>• as palavras são nomes.</li> </ul>

*Nota:* Adaptado de Santos et al. (2014, p. 93).

A partir dos resultados obtidos, as autoras concluem que, desde muito cedo, as crianças estão aptas para realizar tarefas de observação, manipulação e sistematização de dados linguísticos, mesmo sem recurso a metalinguagem. Alguns dos critérios usados pelos alunos decorrem, de facto, de conteúdos abordados em sala de aula (e.g., rima, casos de leitura). Contudo, a noção de classe de palavra (*as palavras são nomes*) emerge sem que qualquer explicitação tenha sido feita em sala de aula. Por fim, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, é destacada a ideia de que "a consciência linguística que os alunos revelam ultrapassa largamente a dimensão semântica, o que põe em causa uma abordagem das classes de palavras unicamente centrada em critérios nocionais/semânticos, como ainda hoje acontece nas escolas do ensino básico" (Santos et al., 2014, p. 98).

No decurso da escolarização, as crianças são progressivamente expostas ao "ensino formal da gramática", atingindo um estágio mais elaborado de conhecimento linguístico: o conhecimento explícito. Este caracteriza-se "pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua, de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que atuam sobre as estruturas formadas" (Duarte, 2008, p. 17). Caracteriza-se, em simultâneo, "pela capacidade de selecção das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objetivos em situações concretas de uso oral e escrito da língua" (Duarte 2008, p. 17).

Como refere Cardoso (2008), o conhecimento explícito é, portanto, o conhecimento deliberado, reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que as crianças conhecem e usam. Este conhecimento é desenvolvido na escola através do "ensino formal da gramática", ou seja, pelo "desenvolvimento de estratégias que promovam progressivamente a explicitação do conhecimento interiorizado" (Cardoso, 2008, p. 151).

## 2.2 Mudança de paradigma no ensino da gramática

### 2.2.1 Orientações dos documentos oficiais

Desde 2001 que começaram a ser publicados documentos normativos que constituem referências de enquadramento ao trabalho a desenvolver nas práticas pedagógicas, bem como iniciativas que decorreram neste âmbito. São particularmente relevantes o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001), a formação de professores com o Programa Nacional de Ensino do Português – PNEP (2006), o Plano Nacional de Leitura – PNL (2007), a Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007) e o Dicionário Terminológico (2008).

Todos estes documentos e iniciativas originaram a reformulação do programa em vigor desde 1991<sup>2</sup>. Esta reformulação teve por base a ideia de flexibilidade para dar repostas adequadas aos alunos e aos contextos em que os mesmos se encontram inseridos.

As crianças e os jovens que se encontram nas nossas escolas são diferentes daqueles que frequentavam a escola na década de 90. Estas crianças e estes jovens estão mais sujeitos a estímulos visuais e têm mais acesso à informação através das Tecnologias de Informação com a expansão da internet e das comunicações em rede. Também se verificou que era necessário haver “uma componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento” (Reis et al, 2009, p. 5).

O novo programa de Português organiza as cinco competências específicas estabelecidas no Currículo Nacional do Ensino Básico. O conhecimento explícito da língua (CEL) é uma dessas competências e é transversal às restantes (a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura e a escrita), pois permite à criança, em cada situação comunicativa, ter o controlo das regras gramaticais.

Para ajudar o trabalho dos docentes na implementação do novo programa de Português, foi elaborado um guião para a implementação do programa para cada competência a trabalhar com os alunos, o *Guião de Implementação do Programa de*

---

<sup>2</sup> O programa de Português de 2009 apresentado neste estudo foi substituído pelo novo programa de Português que só entrou em vigor no ano letivo de 2015/2016, pelo que não foi considerado no enquadramento apresentado.

*Português do Ensino Básico para a competência do Conhecimento Explícito da Língua* (GIP – CEL), de Costa et al (2011), a que se fará recurso no presente trabalho.

De acordo com o *Novo Programa de Português do Ensino Básico* (2009, p. 72) o trabalho que incide sobre o conhecimento explícito da língua tem como objetivos:

- I. O desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua;
- II. A sistematização e a explicitação dessas regularidades, com recurso ou não à metalinguagem;
- III. A mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e na produção de textos orais e escritos.

No âmbito da metodologia do ensino da gramática em Portugal, muitos professores referem que utilizam um tipo de ensino baseado em atividades repetitivas de memorização e identificação de definições, questionários sobre textos, explicações orais de conhecimentos dispersos, normalmente propostos pelos manuais adotados (Pereira, 2010).

Enquanto docentes, queremos que os nossos alunos melhorem as competências de leitura e de escrita, mas por vezes, é difícil relacionar as práticas de sala de aula com os objetivos pretendidos. Por vezes, por desconhecimento ou falta de tempo, é mais fácil centrar a nossa prática pedagógica em exercícios que não se interligam com as competências linguístico-comunicativas dos alunos. Para que os alunos tenham sucesso no domínio da leitura e da escrita, temos de mudar as suas práticas de ensino e aprendizagem da gramática. Esta mudança passa, entre outras, por uma definição dos objetivos do trabalho no domínio do conhecimento explícito da língua e a forma como estes vão ser atingidos.

Será, pois, necessário construir percursos pedagógicos significativos tendo em conta a contextualização das reflexões sobre o funcionamento da língua, a utilização das produções dos alunos e a promoção das atividades de observação, análise e sistematização dos dados linguísticos. Um dos percursos pedagógicos a seguir poderá ser a construção de laboratórios gramaticais.

No final do terceiro e quartos anos, os resultados esperados ao nível do CEL, segundo o programa de Português, são:

- a) Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua.
- b) Explicitar regras e procedimentos nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua.
- c) Respeitar as diferentes variedades do português e reconhecer o português padrão como a norma que é preciso aprender e usar na escola e nas situações formais fora dela.
- d) Reconhecer diferentes registos de língua e compreender em que contextos devem ser usados.
- e) Mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e no modo escrito.

Para Reis et al (2009), o Novo Programa de Português do 1.º ciclo pretende, também, que os alunos melhorem as suas competências de leitura e de escrita. Para isso, foram integrados, no CEL, os descritores de desempenho para o conhecimento sintático. Assim, no final do 4.º ano de escolaridade, a criança deverá ser capaz de “manipular palavras (ou grupo de palavras) em frases: expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos; comparar dados e descobrir regularidades: processos de concordância; explicitar regras e procedimentos: distinguir frase simples e frase complexa, identificar e classificar os tipos de frases, distinguir sujeito de predicado, identificar os constituintes principais da frase, identificar funções sintáticas; e mobilizar o conhecimento adquirido na compreensão e expressão oral e escrita” (p.57). Portanto, a criança, no final do 1.º ciclo, terá de ser capaz de identificar os constituintes de uma frase bem como as funções sintáticas de cada um.

Para que a criança atinja um bom nível de conhecimento explícito, é necessário pensar na metodologia de ensino a privilegiar, nos resultados obtidos com essa metodologia e na definição dos objetivos que se pretende atingir, para que não se assista ao desinteresse quer por parte dos professores quer por parte dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Em 2011, Costa et al (p. 14) apresentaram as principais diferenças entre as duas concepções sobre o ensino da gramática constantes nos programas de 1991 e de 2009.

Tabela 2

*Principais diferenças entre as duas concepções sobre o ensino da gramática*

Funcionamento da Língua (concepção de 1991)	Conhecimento Explícito da Língua (concepção de 2009)
Não se estabelece uma relação coerente entre o conhecimento implícito dos falantes e o papel do ensino da gramática.	Conscencialização do conhecimento implícito e inconsciente dos alunos.
Trabalho orientado para a correção do erro em situação comunicativa, com aprendizagem em uso.	Trabalho orientado para a detecção de regularidades da língua, com mobilização para situações de uso após sistematização.
Conteúdos organizados em função do contexto de uso.	Organização de conteúdos em função de mobilização e de etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico.
Competência transversal, de operacionalização em contexto funcional e lúdico.	Competência nuclear.

*Nota:* Retirado de Costa et al (2011, p. 14).

Em síntese, a criança entra para a escola com um conhecimento gramatical implícito e na escola desenvolve o seu conhecimento gramatical explícito, passando, assim, a aplicar de forma consciente as regras linguísticas no modo como fala, planifica, escreve, revê e lê, sendo capaz de explicitar essas mesmas regras. A escola tem a função de promover, na criança, a reflexão e discussão através da observação de dados para esta ser capaz de chegar a conclusões sobre o funcionamento da língua.

## 2.2.2 O ensino pela descoberta: o laboratório gramatical

Sem retirar às aulas de língua materna o objetivo de trabalhar as modalidades ouvir/ falar, ler/ escrever, sustentamos que elas são o espaço curricular em que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve caber como componente autónoma. Sustentamos que é necessário dar aos alunos, nas aulas de Português, múltiplas ocasiões para um trabalho “laboratorial” sobre a língua, desligado dos objectivos comunicativos com que a utilizamos como falantes.

(Duarte, 1992, p. 165)

Uma das metodologias apontadas para uma maior eficácia em termos de aprendizagem significativa e de desenvolvimento da consciência linguística é aquela em que se utiliza a oficina gramatical (Duarte, 1992). A oficina gramatical ajuda os alunos a refletirem sobre a língua materna, sobre a sua estrutura e o seu funcionamento, seguindo quatro etapas fundamentais (apresentação dos dados, descrição de compreensão dos dados, exercícios de treino e avaliação), sempre orientadas pelo professor, mas com um papel ativo por parte dos alunos.

Em 2008, Duarte propõe o conceito de laboratório gramatical como forma de desenvolver a consciência e o conhecimento linguísticos, recuperando o conceito de “aprendizagem por descoberta” apresentado no seu estudo de 1992. Esta aprendizagem pela descoberta proporciona muitas vantagens didáticas, nomeadamente ao promover a descoberta e explicitação de regras de funcionamento da língua, levando os alunos a construir de forma ativa o conhecimento explícito da língua. Para além disso, proporciona a aprendizagem do método científico e o treino do pensamento analítico por forma a garantir uma aprendizagem a longo prazo (Castelo, 2012, p. 375). No entanto, o laboratório gramatical não deve ser usado em todos os momentos de aprendizagem do CEL, visto existirem momentos próprios para a memorização ou avaliação de conhecimentos (Costa et al., 2011, p. 26).

Segundo Duarte (2008, p. 19), na construção de laboratórios gramaticais é importante ter em conta as seguintes etapas:

- Formulação de uma pergunta acerca de um conjunto de dados fornecidos ou apresentação de um problema;
- Observação dos dados ou da situação-problema procurando padrões comuns e abstraindo-se dos aspetos que são considerados irrelevantes para responder ou para resolver o problema;

- Formulação de hipóteses, partindo das intuições sobre a língua e das observações já realizadas;
- Testagem das hipóteses formuladas pelos alunos, utilizando os dados iniciais e outros que foram fornecidos pelo professor e pelo grupo para que a hipótese selecionada tenha o maior grau de adequação e generalização;
- Validação da hipótese, pela observação de novos dados ou de problemas semelhantes, levando o grupo a registrar essa hipótese sob a forma de generalização gramatical;
- Proporcionar atividades que permitam exercitar o conhecimento adquirido ao longo do ano;
- Avaliação da aprendizagem relativa à pergunta ou ao problema trabalhado.

Seguindo Duarte (1992, 1996, 1997, 2008), Silvano e Rodrigues (2010, p. 280) apresentam as quatro fases que constituem o laboratório gramatical (cf. Tabela 3), as quais podem incluir diversas tarefas (cf. Tabela 4).

Tabela 3

*Fases do laboratório gramatical*

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

*Nota:* Retirado de Silvano e Rodrigues (2010, p. 280)

Tabela 4

*Fases e tarefas do laboratório gramatical*

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

Por fim, é de salientar que a realização de laboratórios gramaticais entre pares promove um enfoque na atividade metalinguística dos alunos, perspectivada enquanto possibilidade de usar informalmente a língua para partilhar hipóteses, explicitar estratégias, tirar conclusões sobre o funcionamento da própria língua (cf. Fontich & Camps, 2013).

## 2.3 Constituintes da frase e funções sintáticas

A sintaxe é um domínio da linguística que se centra no estudo da forma como as palavras se combinam entre si para formar unidades mais complexas, que os falantes reconhecem como pertencentes à sua língua (Duarte, 2000, p. 52).

O facto de as palavras que constituem uma frase se organizarem em grupos tendo em conta as relações que estabelecem entre si demonstra que as frases são compostas por constituintes. Sim-Sim (1998, p. 149) refere que um constituinte “é uma unidade sintática composta por uma palavra ou por um agrupamento natural de palavras e que é elemento de uma construção mais ampla, organizada hierarquicamente”. Segundo Duarte (2000), um constituinte pode ser definido como “cada palavra ou combinação de palavras que funciona como uma unidade sintática” (p. 122).

A análise em constituintes pode ser representada através de uma caixa de Hockett (cf. Figura 1) ou através de um diagrama em árvore (cf. Figura 2), ambas construídas de forma ascendente (dos constituintes mais pequenos para unidades maiores e mais complexas). A parentetização (cf. 1) é outra representação da estrutura dos constituintes da frase.

Essa	rapariga	loura	comprou	um	chapéu	com	uma	pena
Essa	rapariga	loura	comprou	um	chapéu	com	uma	pena
Essa	rapariga	loura	comprou	um	chapéu	com	uma	pena
Essa	rapariga	loura	comprou	um	chapéu	com	uma	pena
Essa	rapariga	loura	comprou	um	chapéu	com	uma	pena
Essa	rapariga	loura	comprou	um	chapéu	com	uma	pena
Essa	rapariga	loura	comprou	um	chapéu	com	uma	pena

Figura 1. Caixa de Hockett. Retirado de Duarte (2000, p. 123).

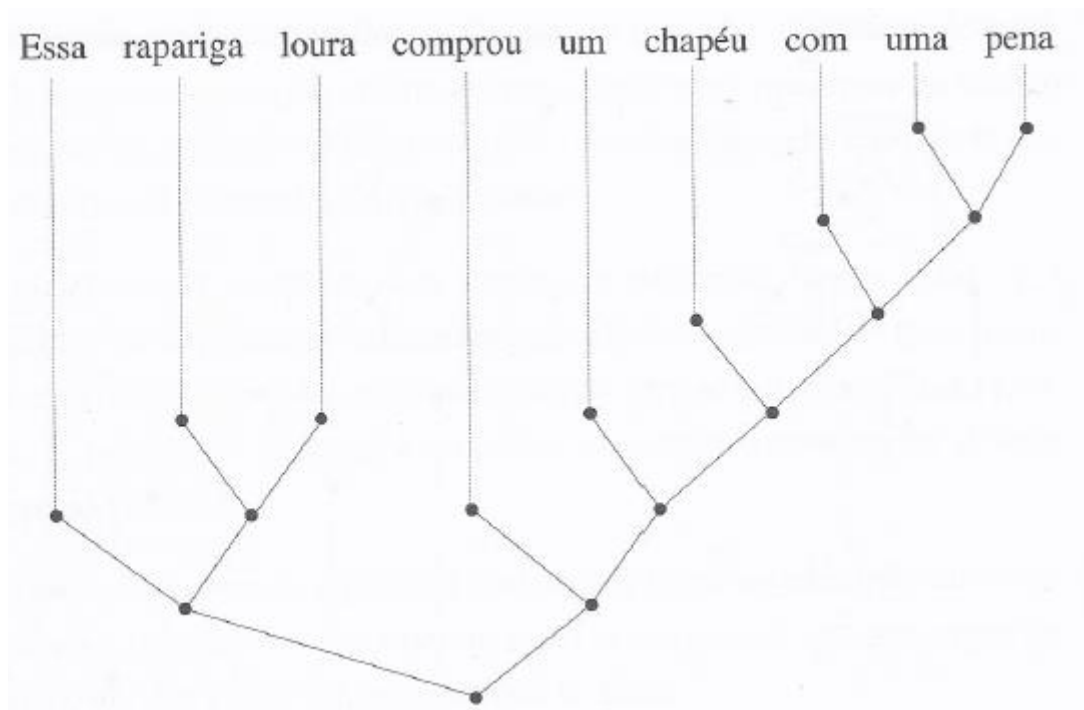


Figura 2. Diagrama em árvore. Retirado de Duarte (2000, p. 123).

### Parentetização

(1) [[Essa [rapariga loura]] [comprou [um [chapéu [com [uma pena]]]]]]

Cada constituinte possui um elemento (palavra) central, ou seja, o núcleo. Por sua vez, o núcleo pode combinar-se com elementos à esquerda – os especificadores – e com elementos à direita – os complementos e os modificadores -, dando, assim, origem a um constituinte maior chamado sintagma ou grupo. O sintagma ou grupo recebe a designação do núcleo; assim, o nome é o núcleo do grupo nominal (GN), o verbo é o núcleo do grupo verbal (GV), o adjetivo é o núcleo do grupo adjetival (GAdj), o advérbio é o núcleo do grupo adverbial (GAdv), a preposição é o núcleo do grupo preposicional (GPrep). As frases são o resultado da combinação dos grupos sintáticos, de acordo com os padrões de ordem da língua.

Os constituintes que formam uma unidade sintática maior são denominados por constituintes imediatos ou principais da frase; por exemplo, na frase A Menina Gotinha de Água e o Sol sorriram às nuvens<sup>3</sup>, os constituintes imediatos são: A Menina Gotinha de Água e o Sol e sorriram às nuvens.

Os constituintes das frases são identificáveis através de testes de constituência, que dão conta do comportamento das unidades sintáticas. Esses testes baseiam-se na manipulação dos constituintes da frase usando operações como a substituição, a deslocação e a retoma anafórica. O resultado dessa manipulação resulta em frases gramaticais (quando a sequência que está a ser testada é um constituinte) ou agramaticais (quando a sequência não é um constituinte) (cf. Duarte, 2000).

O teste de substituição para identificar grupos nominais, por exemplo, consiste, como o próprio nome indica, na substituição da sequência que se está a testar por um pronome pessoal (cf. 2). Se a frase permanecer gramatical, conclui-se que a sequência que está a ser testada é um constituinte.

(2) a. A Menina Gotinha de Água e o Sol sorriram às nuvens.

b. Eles sorriram às nuvens.

O teste de deslocação, por sua vez, recorre à clivagem (cf. 3) e à deslocação à direita (cf. 4). No caso da clivagem, coloca-se um constituinte em posição de contraste pela introdução de uma forma do verbo *ser* e da palavra *que*, sendo que o constituinte irá ocorrer entre estas duas palavras (Duarte, 2000, p. 125). No caso da deslocação à direita, coloca-se a sequência à direita da frase a que pertence, separando-a da restante frase através de uma pausa (representada na escrita pela vírgula) (Duarte, 2000, p. 125). Caso a frase continue gramatical, conclui-se que a sequência que está a ser testada é um constituinte.

(3) Foram a Menina Gotinha de Água e o Sol que sorriram às nuvens.

(4) Sorriram às nuvens, a Menina Gotinha de Água e o Sol.

---

<sup>3</sup> Frase retirada da prova de aferição de Língua Portuguesa do 4.º ano de escolaridade, de 2012.

O teste de retoma anafórica envolve a construção de um contexto linguístico em que a sequência que está a ser testada funciona como antecedente de uma expressão anafórica (como é o caso do pronome pessoal). Em (5), a expressão *A Menina Gotinha de Água e o Sol* é retomada pelo pronome pessoal *eles*. Como a frase permanece gramatical, conclui-se que a sequência que está a ser testada é um constituinte.

(5) A Menina Gotinha de Água e o Sol sorriram às nuvens mas o arco-íris achou que eles podiam dar uma festa.

Os constituintes de uma frase estabelecem entre si relações gramaticais (funções sintáticas). Assim, por exemplo, o GN que é constituinte imediato da frase desempenha a função sintática de sujeito, enquanto o GV desempenha a função de predicado.

O sujeito é a função sintática desempenhada pelo constituinte da frase que controla a flexão verbal (*Dicionário Terminológico*, doravante DT). Para a sua identificação, utiliza-se, geralmente, um teste de substituição. Quando o sujeito tem natureza nominal, é substituível pela forma nominativa do pronome pessoal (*ele, ela, eles, elas*) (cf. 6) e 7). Quando o sujeito tem uma natureza frásica, é substituível pelo pronome demonstrativo *isso*, em posição pré-verbal (cf. 8).

(6) a. O João espirrou.

b. Ele espirrou.

(7) a. Os amigos da Rita vão para Paris.

b. Eles vão para Paris.

(8) a. Surpreende a Maria que ele tenha chegado atrasado.

b. Isso surpreende a Maria.

É de referir ainda que o sujeito de uma frase pode ser simples, quando é constituído exclusivamente por um grupo nominal ou por uma oração (cf. 9 e 10), ou composto, quando é constituído por uma coordenação de grupos nominais, de orações, de pronomes ou de combinações destas categorias (cf. 11, 12 e 13). Pode ainda ser um nulo, quando não tem realização lexical. Neste caso, pode receber três classificações

distintas: sujeito indeterminado, quando é argumental e tem como referente uma entidade não específica, parafraseável por *alguém* (cf. 14); sujeito subentendido, quando é interpretado como tendo um referente específico, através de um processo anafórico ou através do contexto (cf. 15); expletivo, quando não é selecionado pelo verbo (cf. 16 e 17).

(9) O Manuel telefonou ao irmão.

(10) É necessário que a Maria faça os trabalhos de casa.

(11) A Joana e os amigos foram ao cinema.

(12) O Pedro e quem tu sabes acabaram de entrar na sala.

(13) Eu e tu telefonámos ao Manuel pelas nove horas.

(14) Diz-se que o sol faz mal à pele.

(15) Soubemos que te sentiste mal.

(16) Chove torrencialmente.

(17) Há três janelas na sala.

O GV com função de predicado tem como elemento principal o verbo (ex.: *A Maria come*), podendo este ser acompanhado por outras palavras que o complementam ou o modificam (ex.: *A Maria come as bolachas*). De acordo com Duarte (2000), para identificar o predicado, pode recorrer-se a diferentes testes: teste de substituição por um único verbo (cf. 18); teste de deslocação, envolvendo pseudo-clivagem (cf. 19) e teste de retoma anafórica em estruturas de coordenação (cf. 20) e em pares de pergunta-resposta (cf. 21).

(18) a. A rapariga comprou uma saia de tule.

b. A rapariga saiu.

(19) O que a rapariga fez foi comprar uma saia de tule.

(20) A rapariga comprou uma saia de tule e eu também.

(21) Pergunta: O que é que essa rapariga fez?

Resposta: Comprou uma saia de tule.

O predicado pode incluir complementos do verbo, nomeadamente o direto, o indireto e o oblíquo, e modificadores. Para identificar o complemento direto, utiliza-se o teste de substituição pela forma acusativa do pronome pessoal (*me; te; o/a; nos; vos; os/as*).

(22) a. A Maria comeu as bolachas.

b. A Maria comeu-as.

Para identificar o complemento indireto, utiliza-se o teste de substituição pela forma dativa do pronome pessoal (*lhe, lhes*):

(23) a. O João deu bolachas à Maria.

b. O João deu-lhe bolachas.

Por fim, para identificar o complemento oblíquo, recorre-se ao teste de retoma anafórica em pares de pergunta-resposta (cf. 24). Se o constituinte for um Grupo Preposicional ou um Grupo Adverbial e não puder ocorrer na pergunta, mas somente na resposta, conclui-se que é um complemento do verbo (cf. 25 e 26).

(24) O João partiu para o México.

(25) Pergunta: O que é que o João fez?

Resposta: Partiu para o México.

(26) Pergunta: O que é que o João fez para o México?

Resposta: \*Partiu.

É de salientar que as crianças podem, desde os primeiros anos do ensino básico, ser treinadas para a aplicação de alguns destes testes, o que favorecerá o desenvolvimento da consciência sintática e a explicitação do conhecimento sintático.

### **3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Definição do problema e questões orientadoras**

No âmbito do ensino da gramática, muitos professores referem que utilizam um tipo de ensino baseado em atividades repetitivas de memorização e identificação de definições, questionários sobre textos, explicações orais de conhecimentos dispersos, normalmente propostos pelos manuais adotados (Pereira, 2010).

Os docentes pretendem que os alunos melhorem as competências de leitura e de escrita, mas, por vezes, torna-se difícil relacionar as práticas de sala de aula com os objetivos pretendidos. Por desconhecimento ou falta de tempo, é mais fácil centrar a prática pedagógica em exercícios que não se interligam com as competências linguístico-comunicativas dos alunos.

Contudo, para que os alunos tenham sucesso no domínio da leitura e da escrita, é necessário mudar as práticas de ensino e aprendizagem da gramática. Esta mudança passa, entre outras, por uma definição dos objetivos do trabalho no domínio do conhecimento explícito da língua e pela planificação do percurso necessário para a concretização desses objetivos. Por outro lado, como referido no capítulo 2, é necessário construir percursos pedagógicos significativos que envolvam a contextualização das reflexões sobre o funcionamento da língua, a utilização das produções dos alunos e a promoção das atividades de observação, análise e sistematização dos dados linguísticos.

Um dos percursos pedagógicos a seguir poderá ser a construção de laboratórios gramaticais ou a aplicação de laboratórios já construídos (cf. subcapítulo 2.2.2.). Inserindo-se nesta linha metodológica, o presente estudo envolve a implementação, numa turma de 3.º ano, de três laboratórios gramaticais orientados para a explicitação de funções sintáticas (sujeito e complemento direto) e para a mobilização deste conhecimento no uso de pontuação. É de notar que este tipo de atividades nunca tinha sido utilizado com a turma nem a professora tinha utilizado nem observado a aplicação desta metodologia.

Assim, com a implementação dos referidos laboratórios gramaticais, pretende-se responder às seguintes questões:

- Qual é o envolvimento dos alunos em laboratórios gramaticais orientados para a explicitação e mobilização do conhecimento sintático?
- Qual é a perspectiva dos alunos sobre este tipo de atividades?

### 3.2 Objetivos e *design* do estudo

O presente estudo tem como objetivos: (i) avaliar o envolvimento dos alunos de 3.º ano na realização de laboratórios gramaticais; (ii) caracterizar a perspectiva dos alunos relativamente a este tipo de atividades.

Para o efeito, foi concebida uma intervenção numa turma de 3.º ano, que foi implementada pelo autor deste estudo (cf. Tabela 4). A intervenção decorreu em três sessões, com diferente duração, variando entre os trinta minutos e as duas horas. Nestas sessões foram realizados três laboratórios gramaticais retirados do *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico (GIP)*, de Costa et al. (2011). Foram selecionadas as atividades 1, 3 e 5 do conjunto 2 – funções sintáticas (pp. 73-83), tendo a atividade 5 sido realizada apenas até à questão 4.

Tabela 5  
*Design do estudo*

	Data	Duração	Materiais	Instrumentos de recolha de dados
Sessão 1	10 de fevereiro	2h	Laboratório gramatical I (função sintática de sujeito), cf. Anexo B	Lista de verificação – Laboratório gramatical I
Sessão 2	24 de fevereiro	1h30	Laboratório gramatical II (complemento direto), cf. Anexo C	Lista de verificação – Laboratório gramatical II
Sessão 3	3 de março	30min	Laboratório gramatical III (pontuação), cf. Anexo D	Lista de verificação – Laboratório gramatical III  Questionário aplicado aos alunos

### 3.3 Procedimentos metodológicos

#### 3.3.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Durante a aplicação dos laboratórios, a autora do presente estudo recolheu dados para avaliar o envolvimento dos alunos na realização de laboratórios gramaticais, recorrendo a uma lista de verificação (cf. Tabela 6) e a notas de campo. Salienta-se o facto de se ter utilizado uma lista de verificação para cada um dos laboratórios gramaticais.

Tabela 6

*Lista de verificação – Laboratório gramatical*

	S	N
Ouve atentamente as instruções dadas para a realização da tarefa		
Cumprir as orientações dadas		
Mostra interesse pela atividade		
Interage com o par na realização da atividade		
Solicita ajuda quando tem dúvidas		
Completa a tarefa no tempo previsto		

No final das três sessões, foi aplicado um questionário aos alunos, a fim de recolher informação sobre a perspetiva dos alunos sobre a realização de laboratórios gramaticais (cf. Anexo A). Neste questionário, incide-se sobretudo nas experiências prévias de realização de laboratórios gramaticais e na apreciação das atividades de laboratório gramatical realizadas no âmbito da intervenção.

#### 3.3.2 Técnicas de análise de dados

Procedeu-se à recolha e quantificação de dados da lista de verificação por atividade. Essa quantificação baseou-se no que os pares tiveram dificuldades em cumprir. Posteriormente, comparou-se os resultados obtidos nas três sessões de forma a identificar se houve uma alteração do envolvimento dos alunos ao longo das sessões. Foi realizada uma análise de conteúdo para as notas de campo, categorizando-as por dificuldades e facilidades manifestadas pelos pares.

Relativamente ao questionário implementado no fim das três sessões, procedeu-se a uma análise quantitativa e qualitativa dos dados.

### **3.4 Caracterização dos participantes no estudo e do contexto**

O projeto foi desenvolvido numa turma de 3.º ano de uma escola do 1.º ciclo do ensino básico de um agrupamento de escolas do concelho de Loures.

A turma é constituída por 21 alunos (turma reduzida ao abrigo do Despacho n.º 5048-B/2013), dos quais 4 estão matriculados no 2.º ano de escolaridade e 17 estão no 3.º ano. Salienta-se que desses 17 alunos só 15 é que estiveram envolvidos no projeto. Um dos alunos não esteve envolvido no projeto por ser um aluno com graves perturbações do espectro do autismo (aluno que beneficia de currículo específico individual) e outro dos alunos iniciou o projeto, mas entretanto foi transferido para outro estabelecimento de ensino.

Desses 15 alunos, 9 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Todos se encontram a frequentar pela primeira vez o 3.º ano de escolaridade e têm entre 8 e 9 anos de idade.

O grupo encontra-se junto na sua maioria desde o jardim-de-infância e tem aproveitamento escolar positivo. Os alunos frequentam as atividades extracurriculares na escola e a maioria ainda frequenta fora da escola outra atividade (*taekwondo*, futsal, ginástica, futebol e dança). Os pais dos alunos trabalham e têm um nível de escolaridade entre o secundário e o ensino superior.

A escola é recente (2003), com tipologia EB1/JI, e encontra-se inserida num bairro social. Dispõe de 8 salas para 1.º ciclo, 2 salas para jardim-de-infância, 1 sala para a Unidade de Ensino Estruturado, 1 biblioteca, 1 sala de prolongamento pra o jardim-de-infância, ginásio, sala de inglês, 2 salas para o ATL (1 delas utilizada para as aulas de música), sala dos docentes, sala da coordenação, cozinha e refeitório, gabinete médico (utilizado pelos técnicos de terapia da fala, apoio psicológico e terapia ocupacional). No exterior, possui um pátio coberto e um pátio empedrado, com escorregas. Tem ainda 2 campos de jogos e zonas verdes.

Nesta escola, o 1.º ciclo funciona em três horários letivos diferentes. Existem 4 turmas

com horário normal (9h-12h /13h30-16h), 3 turmas com horário duplo da manhã (8h-13h / 14h-15h15 duas vezes por semana) e 3 turmas com horário duplo da tarde (13h-18h30 / 10h45-11h30 duas vezes por semana). A estes horários, com os professores titulares de turma, ainda acresce o horário das atividades extracurriculares.

### **3.5 Plano e descrição da intervenção**

Como foi referido no subcapítulo 3.2., a intervenção desenvolveu-se em três sessões, em que foram implementados três laboratórios gramaticais retirados do *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico (GIP)*, de Costa et al. (2011). Foram selecionadas as atividades 1, 3 e 5 do conjunto 2 – funções sintáticas (pp. 73-83).

As atividades propostas encontram-se distribuídas por três laboratórios gramaticais e têm como objetivos a construção e mobilização de conhecimento, aprendizagem e treino. São destinadas a alunos dos 3.º e 4.º anos, com vista a levá-los a formular questões e problemas, a observar dados, a formular hipóteses de resolução das questões/dos problemas, a testar, a analisar, a refletir e a discutir essas hipóteses para chegar a conclusões e às regras sintáticas da língua. Pretende-se que os alunos identifiquem os constituintes da frase e as respetivas funções sintáticas. Os descritores de desempenho previstos para estas atividades são:

- Explicitar regras e procedimentos:
  - distinguir sujeito de predicado;
  - identificar os constituintes principais da frase;
  - identificar funções sintáticas.
- Mobilizar o conhecimento adquirido na compreensão e expressão oral e escrita.

As sessões de intervenção foram realizadas em sala de aula e a pares. Esses pares mantiveram-se desde o primeiro até ao último laboratório. A turma que participou no estudo possui o horário duplo da manhã, tendo as atividades sido realizadas a partir das 9h.

Na Tabela 7 são apresentados de forma sucinta os três laboratórios gramaticais implementados na intervenção. Para cada um dos laboratórios são apresentados os

seguintes elementos: título, tipo de atividade, descritores de desempenho, pré-requisitos, duração e breve descrição. Remete-se a consulta dos laboratórios para os Anexos B, C e D.

Tabela 7

*Planificação dos laboratórios gramaticais*

<b>10 de fevereiro – Atividade 1</b>
<p><b>Título do laboratório:</b> “Quais são as funções dos grupos mais importantes da frase?”</p> <p><b>Tipo de atividade:</b> Construção de conhecimento + treino (3.º ano)</p> <p><b>Descritores de desempenho:</b> Manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases Comparar dados e descobrir regularidades (processos de concordância) Explicitar regras e procedimentos (distinguir sujeito de predicado)</p> <p><b>Pré-requisitos:</b> Classes de palavras (nome, pronome pessoal e verbo) Grupo nominal e verbal Flexão verbal, nominal e pronominal</p> <p><b>Duração da atividade:</b> 2h</p> <p><b>Breve descrição da atividade:</b> O laboratório gramatical inicia-se com a questão “Quais são as funções dos grupos mais importantes da frase?”. Após a ativação de conhecimentos prévios relativos aos conceitos de grupo nominal e de grupo verbal, os alunos são envolvidos em atividades de manipulação de dados linguísticos que os conduzem a momentos intermédios de sistematização de conclusões e de sínteses, a que se seguem exercícios de treino. No fim do laboratório, espera-se que os alunos saibam que o grupo nominal que concorda com o verbo tem a função sintática de sujeito, que o grupo verbal tem a função sintática de predicado e que o sujeito pode ser substituído pelos pronomes pessoais <i>ele, ela, eles, elas</i> (cf. Anexo B).</p>

## 24 de fevereiro – Atividade 2

**Título do laboratório:**

“O grupo verbal pode incluir outros grupos mais pequenos? Qual a sua função?”

**Tipo de atividade:**

Construção de conhecimento (3.º ano)

**Descritores de desempenho:**

Identificar funções sintáticas (complemento direto)

**Pré-requisitos:**

Classes de palavras (nome, pronome pessoal e verbo)

Grupo nominal

Grupo verbal

Sujeito

Predicado

**Duração da atividade:**

1h30min

**Breve descrição da atividade:**

O laboratório gramatical inicia-se com a questão “O grupo verbal pode incluir outros grupos mais pequenos? Qual a sua função?”. Este laboratório apresenta sequências de manipulação de dados que levam à sistematização de conclusões e à sistematização dos conteúdos relevantes. Com essas tarefas, os alunos concluem que o grupo nominal com função sintática de sujeito pode ser substituído pelos pronomes pessoais *ele, ela, eles, elas* e que o grupo nominal com a função sintática de complemento direto pode ser substituído pelos pronomes pessoais *o, a, os, as* (cf. Anexo C).

## 03 de março – Atividade 3

**Título do laboratório:**

“Há vírgulas proibidas?”

**Tipo de atividade:**

Aprendizagem + mobilização de conhecimento (4.º ano)

**Descritores de desempenho:**

Mobilizar o conhecimento adquirido na compreensão e expressão oral e escrita Explicitar regras de pontuação (vírgula)

**Pré-requisitos:**

Sujeito

Predicado

Complemento direto

**Duração da atividade:**

30 minutos

**Breve descrição da atividade:**

O laboratório gramatical inicia-se com a questão “Há vírgulas proibidas?” e contém duas sequências estruturadas da mesma forma, que visam a identificação de duas regras de pontuação distintas. Assim, a partir da análise de frases pontuadas corretamente, realiza-se uma atividade inicial de identificação de funções sintáticas. Segue-se a análise de frases com problemas de pontuação e a identificação e sistematização da regra que não está a ser respeitada. No decurso do laboratório, os alunos descobrem que não se pode separar com vírgula o sujeito do predicado e não se pode separar com vírgula o verbo do complemento direto (cf. Anexo D).

## 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A intervenção realizada no âmbito deste estudo envolveu a realização, a pares, de três laboratórios gramaticais numa turma de 3.º ano de escolaridade. Como foi referido no Capítulo 2, o recurso a laboratórios gramaticais permite uma maior eficácia em termos de aprendizagem significativa e de desenvolvimento da consciência linguística (Duarte, 1992), dado que os alunos são levados a refletir sobre a estrutura e o funcionamento da língua. Assim, os alunos são levados a construir conhecimento a partir de atividades de descoberta, que envolvem apresentação de dados, problematização, análise e compreensão de dados, treino e avaliação da aprendizagem realizada (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 280).

A implementação destas atividades constituiria *a priori* um grande desafio para a turma de 3.º ano em que decorreu a intervenção, não só porque os alunos nunca tinham realizado laboratórios gramaticais antes, mas também porque não desenvolvem habitualmente atividades a par na sala de aula. Por sua vez, a professora/investigadora que implementou os laboratórios na turma também não tinha experienciado anteriormente esta metodologia.

No presente capítulo, são apresentados os resultados relativos à implementação dos laboratórios gramaticais e à apreciação dos alunos sobre este tipo de atividades.

No que diz respeito ao envolvimento dos alunos na realização de laboratórios gramaticais, foram recolhidos dados relativos a cada par de alunos a partir do preenchimento de uma lista de verificação e da recolha de notas de campo (cf. Capítulo 3.3.1). Os dados recolhidos através da lista de verificação são apresentados na Tabela 8.

Tabela 8

## Lista de verificação – Laboratórios Gramaticais

	Lab1	Lab2	Lab3	Ouve atentamente as instruções dadas para a realização da tarefa	Cumpra as orientações dadas	Mostra interesse pela atividade	Interage com o par na realização da atividade	Solicita ajuda quando tem dúvidas	Completa a tarefa no tempo previsto
Pares	A	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	B	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	C	X	✓	✓	✓	✓	X (Lab1)	✓	✓
	D	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	E	✓	✓	X	X (Lab3)	X (Lab3)	✓	✓	✓
	F	X	✓	✓	X (Lab1)	✓	✓	X (Lab1)	X (Lab1)
	G	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	H	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Nota: No registo da informação, a abreviatura *Lab* corresponde a *Laboratório*, o símbolo ✓ corresponde a *sim* e o símbolo X corresponde a *não*.

De acordo com a tabela anterior é possível verificar que a maioria dos pares não apresentou dificuldades. No entanto, verificaram-se alguns problemas, nomeadamente no decorrer do laboratório 1, em particular no saber ouvir instruções dadas, na interação com o par e no completamento de tarefas no tempo previsto.

É recorrente observar-se, em contexto de sala de aula, que os alunos demonstram algumas dificuldades de atenção durante o processo de aquisição de conhecimento, levando a que haja dificuldades notórias no ouvir instruções dadas.

Como era a primeira vez que os alunos iriam trabalhar com base em laboratórios gramaticais, decidiu-se que seria melhor trabalharem a pares. Damon e Phelps (1989), mencionados por Fernandes (1997), referem que, quando se promove trabalho cooperativo, os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa. Desta maneira cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e um partilhar de ideias frequente. De

acordo com Rodrigues (2012, p.5), “O conceito de aprendizagem cooperativa provém dos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (1934), cujas observações revelaram que os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação com companheiros mais capazes, se atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos. O aluno não constrói o seu conhecimento na forma puramente individual mas através da interação social”. No entanto, verificou-se que este trabalho cooperativo não foi bem aceite durante o primeiro laboratório implementado no âmbito da presente dissertação.

Consequentemente, os grupos, ao revelarem dificuldades em ouvir instruções e em trabalhar a pares, não terminaram as tarefas propostas no tempo previsto.

Também é possível verificar na Tabela 8 que, no segundo laboratório, já não se revelaram dificuldades no envolvimento dos alunos neste tipo de atividades, mas no terceiro laboratório repetiu-se a dificuldade em ouvir atentamente as instruções dadas para a realização da tarefa e cumprir as orientações dadas.

Os pares que revelaram as dificuldades descritas anteriormente foram sempre os mesmos. A meu ver, o facto de o par F ter sido o único a não estar atento e a não trabalhar em conjunto e, por isso, não terminar a tarefa no tempo previsto (2h), deveu-se às características dos alunos que o compunham. São alunos que apresentam alguns problemas de atenção e dificuldades em trabalhar com pares.

Com a análise das listas de verificação foi possível constatar que os alunos foram revelando menos dificuldades no envolvimento a pares neste tipo de atividades. Esta dificuldade foi recorrente no primeiro laboratório, mas inexistente no último. Foi possível ouvir comentários dos pares como “Mas não faz sentido! É mesmo preciso fazer assim?” (no exercício 4 do segundo laboratório), ou ainda, no mesmo laboratório, no exercício 2, “Yes! É tão fácil!” e, quando passámos à fase seguinte, “Acertámos!”. Também no mesmo laboratório, mas no exercício 3, foi possível escutar comentários como “Eu pergunto e tu respondes! E depois é só escrevermos!”, “Isto é tão fácil!”.

Neste estudo, foi possível também verificar que houve facilidades para os pares, nomeadamente quanto a poderem conversar para tentar ultrapassar as dificuldades sentidas e solucionar a tarefa em causa, bem como a poderem questionar a forma como estava escrita a tarefa e/ou conclusão. Os pares perguntaram algumas vezes se a tarefa não poderia estar escrita de outra forma mais simples para eles, a nível lexical.

Uma das situações que foi possível observar mas que não consta da tabela de

verificação prende-se com o facto de os pares terem dificuldade em compreender o que estava a ser pedido em alguns exercícios e em saber como resolvê-los. Na tabela de verificação não estava contemplada a compreensão dos enunciados visto que o objetivo da lista de verificação era o de perceber como funcionava a implementação da atividade e qual o envolvimento dos alunos. Julgo que a grande dificuldade dos pares neste estudo se deveu à falta de compreensão do que lhes era solicitado em cada tarefa do laboratório, em parte porque não estão familiarizados com este tipo de atividade e de linguagem. Com efeito, a criança só tem sucesso na leitura se compreender o que está escrito. Como afirma Sim-Sim (2007, p.7), para a nossa vida, a capacidade de saber ler é indispensável. Aprendemos a desenvolver essa capacidade na escola através do “ensino explícito e sistematizado do professor e da vontade consciente de aprender do aluno”. Em suma, estes alunos precisam de melhorar a capacidade de observação, de reflexão crítica e de compreensão do que está escrito para que possam participar ativamente na construção do seu conhecimento.

Outra dificuldade detetada no decorrer do laboratório foi que, na maioria das situações, a professora titular teve de recorrer à exemplificação ou à resolução de uma parte da tarefa pedida. Foi fácil perceber quais os pares que tinham dificuldades, pois os próprios se manifestaram e a mediação foi feita para os pares em causa. Este tipo de intervenção estava previsto, pois, se há alunos com dificuldades de interpretação/compreensão, faz parte das funções de um professor esclarecer as mesmas e não havia motivo para não o fazer neste tipo de atividade. Acredito que se não o tivesse feito as dúvidas dos pares seriam cada vez maiores e acabariam por conduzir à desmotivação e ao desinteresse pela atividade.

No que diz respeito à apreciação que os alunos fazem sobre os laboratórios gramaticais, são apresentados na Tabela 9 os dados quantitativos relativos às três primeiras questões do questionário (cf. Anexo A).

Tabela 9

*Resultados parciais obtidos no questionário (valores absolutos)*

Questão 1 Gostas de gramática?		Questão 2 Já alguma vez tinhas realizado laboratórios gramaticais?		Questão 3 Gostaste de realizar estas atividades?)	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
15	0	3	12	15	0

Em relação à questão 1 (*Gostas de gramática?*) todos os alunos responderam afirmativamente. Os alunos que pertencem a esta turma são muito curiosos e gostam de aprender, de preferência de uma forma apelativa e que não seja monótona. Para eles, a gramática é sempre um desafio, porque sabem que vão descobrir regras que os levam a escrever melhor. Depois de terem a oportunidade de experimentar outra forma de trabalhar gramática ficaram ainda mais entusiasmados.

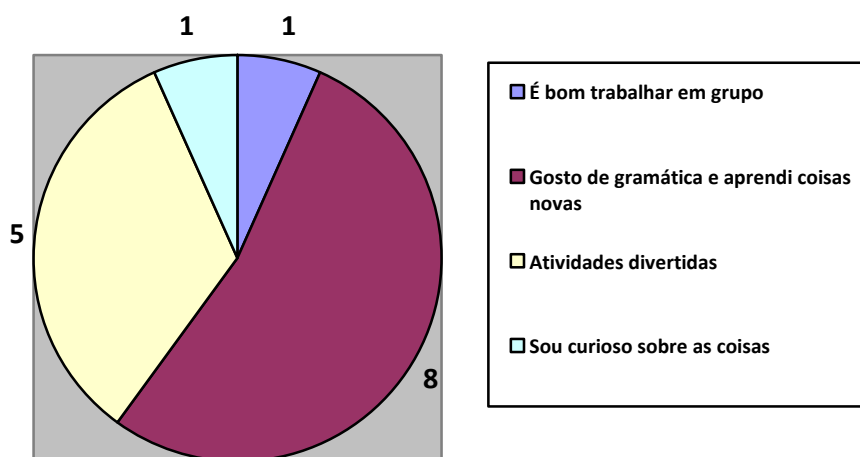
As respostas à questão 2 (*Já alguma vez tinhas realizado laboratórios gramaticais?*) revelaram que apenas 3 alunos já tinham feito o tipo de atividade implementada. Estes alunos estavam a referir-se a uma parte do manual de Português que tem o mesmo título para determinados exercícios. Questionados sobre as suas respostas, os alunos em causa responderam que sim porque o nome dos exercícios era o mesmo, apesar de haver diferenças (os do manual eram mais simples). Salienta-se o facto de que, destes 3 alunos, 1 apresentava dificuldades de aprendizagem ao nível da linguagem (atraso no desenvolvimento da linguagem e uma perturbação na leitura e escrita), para outro aluno as dificuldades eram ao nível da linguagem (disortografia) e da atenção/concentração e para o terceiro aluno as dificuldades eram ao nível da atenção/concentração.

No que diz respeito à questão 3 (*Gostaste de realizar estas atividades?*), todos os alunos responderam que *sim*. A obtenção de 100% de respostas positivas deveu-se ao facto de se tratar de atividades diferentes e que os desafiavam.

Quando lhes foi solicitado, na questão 3.1. do questionário implementado (cf. Gráfico 1), que justificassem a sua resposta, 8 alunos referiram que gostam de gramática porque aprendem coisas novas, 5 alunos referiram que são atividades divertidas, 1 aluno referiu que é bom trabalhar em grupo e 1 referiu que gosta porque é curioso sobre as coisas.

Gráfico 1

Resultados obtidos sobre a questão 3.1 – “Gostaste de realizar estas atividades porquê?”  
(valores absolutos)

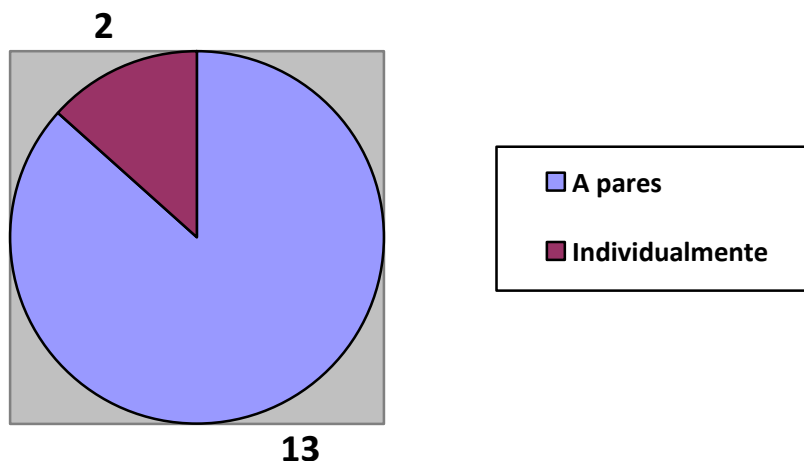


Nota: Dados provenientes do questionário (cf. Anexo A)

Quanto à modalidade de trabalho desenvolvida, na questão 3.2. do questionário implementado, foi colocada a questão: *Gostaste de realizar estas atividades a pares ou preferias realizá-las individualmente?* Conforme se verifica através da análise do Gráfico 2, só dois alunos manifestaram preferência em trabalhar individualmente: os mesmos alunos que tiveram dificuldade em interagir com o par. Os restantes melhoraram a sua postura face ao trabalho cooperativo, pois compreenderam as vantagens que existem nesta forma de trabalhar na sala de aula. Como dizia Vygotsky (1934, p. 104) “a criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação”.

Gráfico 2

*Resultados obtidos sobre a questão 3.2 – “Gostaste de realizar estas atividades a pares ou preferias realizá-las individualmente?”*



Nota: Dados provenientes do questionário (cf. Anexo A)

## 5. CONCLUSÕES

Com o presente estudo, pretendeu-se responder às seguintes questões:

- Qual é o envolvimento dos alunos em laboratórios gramaticais orientados para a explicitação e mobilização do conhecimento sintático?
- Qual é a perspetiva dos alunos sobre este tipo de atividades?

No que diz respeito à questão enunciada em (i), foi possível verificar que a maioria dos alunos não apresentou dificuldades no envolvimento em tarefas de laboratórios gramaticais. As poucas dificuldades sentidas disseram respeito a saber ouvir, saber trabalhar cooperativamente (a pares) e terminar a tarefa proposta no tempo estipulado. De uma forma geral, e muito positiva, foi possível constatar que os alunos foram revelando, ao longo da implementação dos laboratórios gramaticais, menos dificuldades no envolvimento a pares neste tipo de atividades. Nota-se, sobretudo, que gostaram de poder conversar para tentar ultrapassar as dificuldades sentidas e solucionar as tarefas em causa.

À medida que se foi explorando as atividades e que os alunos se foram envolvendo mais, sentiram-se mais confiantes e terminaram a aplicação dos laboratórios satisfeitos e otimistas com o trabalho que tinham realizado.

Quanto à questão (iii), os alunos gostaram deste tipo de atividades por serem atividades diferentes, divertidas e que os desafiavam.

De uma forma geral, os alunos demonstraram interesse pelos laboratórios implementados, envolvendo-se progressivamente nas atividades propostas e manifestando vontade em continuar a realizar este tipo de atividades em aprendizagens futuras.

Enquanto professora, a implementação dos laboratórios gramaticais foi um desafio que considerei muito enriquecedor. Como aspetos positivos saliento o facto de poder experimentar outra estratégia e de cativar os alunos com tarefas diferentes, que permitem ajudá-los a construir e consolidarem os seus conhecimentos de uma forma mais consistente. No que diz respeito ao conhecimento explícito das regras gramaticais para o sucesso da leitura e da escrita, penso que o recurso a laboratórios gramaticais vai ao encontro a este propósito. Visto que é necessário construir

percursos pedagógicos significativos que envolvam a contextualização das reflexões sobre o funcionamento da língua, a utilização das produções dos alunos e a promoção das atividades de observação, análise e sistematização dos dados linguísticos (possível através do recurso a laboratórios gramaticais).

Os aspetos menos positivos a referir situam-se na dificuldade de aplicação do primeiro laboratório, por ser novidade para todos os envolvidos e por alguns alunos terem revelado problemas quanto à interação a pares, a saber ouvir e a cumprir a tarefa no tempo previsto. Paralelamente, saliento a dificuldade de compreensão do léxico constante nos exercícios do laboratório em causa.

Por outro lado, a aplicação deste tipo de atividades requer uma sensibilidade e uma gestão do tempo diferente de qualquer outra atividade. No início, é muito difícil que os alunos percebam a importância das atividades realizadas, mas, com o treino, verificou-se que as dificuldades se dissiparam e que as aprendizagens foram reais e eficazes.

Considera-se, assim, que o recurso a laboratórios gramaticais traz vantagens no processo de ensino e aprendizagem e seria benéfico se os professores tivessem formação sobre a construção e aplicação dos mesmos.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (Coord.). (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Alexandre, R. (2009). *A consciência sintática em crianças do 1.º ciclo de escolaridade: construção e aplicação de uma tarefa de manipulação*. Tese de mestrado em Terapia da Fala, Especialidade: Linguagem. Universidade Católica Portuguesa – Instituto de Ciências da Saúde - Escola Superior de Saúde de Alcoitão.
- Cardoso, A. (2008). Desenvolver competências de análise linguística. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: CIED/ESELX.
- Castelo, A. (2012). *Competência Metafonológica e Sistema Não Consonântico no Português Europeu: Descrição, Implicações e Aplicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Tese de doutoramento em Linguística, Especialidade: Linguística Educacional. Universidade de Lisboa - Faculdade de Letras.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – conhecimento explícito da língua*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Costa, M. (2009). *A consciência sintática em crianças do 1.º ciclo de escolaridade: construção e aplicação de uma tarefa de reconstituição*. Tese de mestrado em Terapia da Fala, Especialidade: Linguagem. Universidade Católica Portuguesa – Instituto de Ciências da Saúde - Escola Superior de Saúde de Alcoitão.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13 (1), 9-19.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15/2001 - I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação/Casa da Moeda.

- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado-Martins (Coord.), *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística* (pp. 165–177). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?. In M. R. Delgado-Martins (Coord.), *Formar professores de português, hoje* (pp. 75–84). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (1997). Ensinar gramática: para quê e como?. *Palavras*, 11, 67-74. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa: Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). PNEP – *O Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. (2010). Sobre o conceito de consciência linguística. In M. J. Freitas, A. Gonçalves, I. Duarte (Coords.), *Avaliação da consciência linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. & Brito, A. M. (1996). Sintaxe. In I. Faria, E. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (Orgs). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (XV), 563-572. Consultado em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>
- Ministério da Educação e Ciência (s.d.). *Dicionário Terminológico*. Consultado a 06 de novembro de 2015, em <http://dt.dge.mec.pt/>
- Pereira, S. (2010). Explicitação gramatical no 1.º ciclo. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos*. Lisboa: CIED/Colibri.
- Reis, C. (Org.). (2008). *Actas, Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Reis, C. (Coord.). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Rodrigues, P. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre, Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança)*. Consultado em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7631/1/Aprendizagem%20cooperativa%20em%20contexto%20de%20sala%20de%20aula.pdf>
- Santos, A. R.; Cardoso, A. & Pereira, S. (2014). *Às voltas com as palavras: desenvolvimento da consciência linguística no 1.º ano de escolaridade*. Manuscrito não publicado.
- Silvano, P.; Rodrigues, S. (2010). *A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática - Uma proposta de articulação*. Acedido a 16 de agosto de 2014, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8321.pdf>
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em [file:///C:/Users/HP/Downloads/ensino\\_leitura\\_decifracao.pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/ensino_leitura_decifracao.pdf)
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamento e Linguagem* (N. Garcia, Trad.). Consultado em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>.

## **ANEXOS**

## Anexo A. Questionário sobre os laboratórios gramaticais

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

Gostaria que respondesses a este questionário sobre os exercícios dos laboratórios gramaticais que resolveste.

1. Gostas de gramática? (coloca X)

Sim  Não

2. Já alguma vez tinhas realizado laboratórios gramaticais? (coloca X)

Sim  Não

3. Gostaste de realizar estas atividades? (coloca X)

Sim  Não

3.1. Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.2. Gostaste de realizar estas atividades a pares ou preferias realizá-las individualmente?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

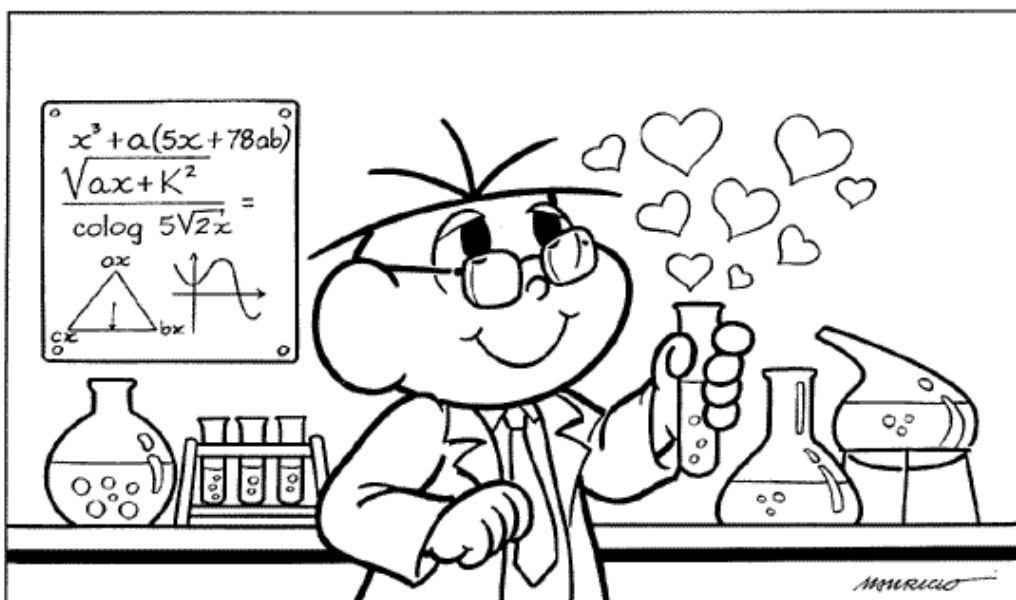
Obrigada pela tua colaboração!

Anexo B. Laboratório gramatical – atividade 1 (Exercícios retirados do GIP- CEL)

# LABORATÓRIO GRAMATICAL

## Funções Sintáticas

### Atividade 1



**Hoje proponho-te que atives o teu “olhar de cientista” e construas o teu conhecimento.**

#### Instruções:

- Só podes resolver os exercícios a pares;
- Segue as indicações que te são dadas;
- Só podes passar à etapa seguinte quando tiveres resolvido a anterior.

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

Quais são as funções dos grupos mais importantes da frase?

RECORDA:

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

1. Divide as frases que se seguem em dois grupos, nominal e verbal, colocando-os dentro de caixas, como no exemplo:

Exemplo:

<b>a. Os concorrentes cantaram muito bem.</b>	
Os concorrentes	cantaram muito bem.

<b>b. O António visitou os primos.</b>	

<b>c. As crianças construíram uma casa de cartão.</b>	

<b>d. Os bebés adormeceram.</b>	

<b>e. A Marta aprendeu a tabuada.</b>	

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

**Os concorrentes cantaram muito bem.**

*Pergunta:* Quem é que cantou muito bem?  
*Resposta:* **Os concorrentes**

*Pergunta:* O que é que os concorrentes fizeram?  
*Resposta:* **cantaram muito bem.**

- 2.1. Faz o teste com as outras frases para ver se as dividiste corretamente.
- 2.2. Verifica se podes substituir o grupo nominal das caixas A por um dos seguintes pronomes pessoais: *ele, ela, eles, elas*.

	A	B
	Pronomes Pessoais	
a. <del>Os concorrentes</del>		cantaram muito bem.
b. <del>O António</del>		visitou os primos.
c. <del>As crianças</del>		construíram uma casa de cartão.
d. <del>Os bebés</del>		adormeceram.
e. <del>A Marta</del>		aprendeu a tabuada.

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

---



---

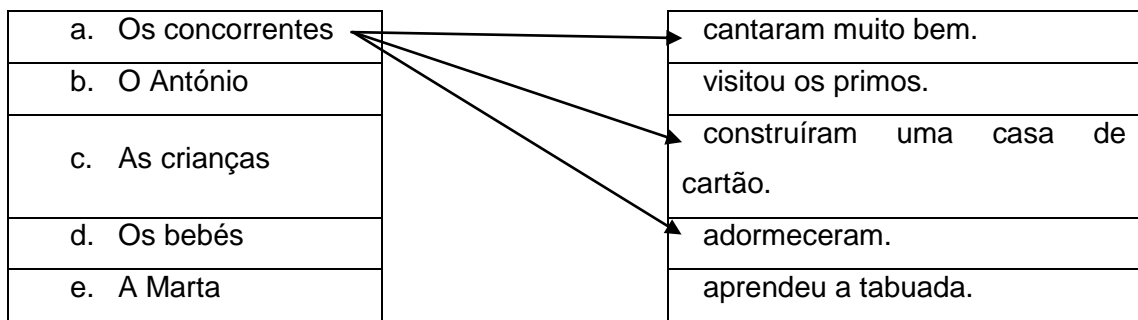


---

CONCLUI:

Ao contrário dos grupos verbais, os grupos nominais podem ser substituídos por pronomes pessoais.

3. Com setas, faz as combinações possíveis entre os grupos nominais e verbais, como no exemplo:



4. Repara que a frase fica incorreta se disseres \*O António cantaram muito bem, porque (completa a tabela):

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

4.1. Reescreve corretamente a frase.

---

4.2. Preenche o seguinte quadro:

Quando o grupo nominal está	O verbo tem de estar
na 1. <sup>a</sup> pessoa no singular	na _____ pessoa no _____
na 2. <sup>a</sup> pessoa no singular	na _____ pessoa no _____
na 3. <sup>a</sup> pessoa no singular	na _____ pessoa no _____
na 1. <sup>a</sup> pessoa no plural	na _____ pessoa no _____
na 2. <sup>a</sup> pessoa no plural	na _____ pessoa no _____
na 3. <sup>a</sup> pessoa no plural	na _____ pessoa no _____

CONCLUI:

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

APRENDE:

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

O **grupo verbal** tem a função sintática de **predicado**.

TREINA:

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

GRUPO NOMINAL – SUJEITO
Tu
A minha casa
Eu
Nós
Os rapazes da minha rua

GRUPO VERBAL - PREDICADO
passámos as férias na praia.
jogam à bola.
está pintada de verde.
gosto do natal.
ofereceste-me um caderno novo.

Repara que, no exercício anterior, alguns sujeitos têm apenas uma palavra (tu, eu, nós) e outros têm várias (a minha casa, os rapazes da minha rua).

APRENDE:

Quando o sujeito tem muitas palavras e não sabes se todas elas desempenham esta função sintática, experimenta substituí-las pelos pronomes pessoais *ele, ela, eles, elas*.

Exemplo: Na frase Os rapazes da sala 3 da escola n.º 2 estão doentes, todas as palavras sublinhadas pertencem ao sujeito porque podem ser substituídas pelo pronome *eles* – Eles estão doentes.

6. Identifica o sujeito e o predicado nas frases seguintes:

	<b>Sujeito</b>	<b>Predicado</b>
a. A Maria comeu um bolo de chocolate.		
b. Os meninos da escola n.º 3 fizeram um passeio na serra.		
c. A minha mala verde está guardada no roupeiro.		
d. A professora leva livros ilustrados para as aulas.		
e. As regras da gramática são fáceis de entender.		
f. Tu escreveste uma redação sobre a família.		
g. O carteiro entregou uma encomenda.		
h. O gato do António chama-se Jeremias.		

**Aprendi a:**

- ✓ O grupo nominal que concorda com o verbo tem a função sintática de sujeito.
- ✓ O grupo verbal tem a função sintática de predicado.
- ✓ O sujeito pode ser substituído pelos pronomes pessoais ele, ela, eles, elas.

1. Tipo de atividade: Construção de conhecimento + treino (3.º ano)
2. Descritores de desempenho: Manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases, comparar dados e descobrir regularidades (processos de concordância); explicitar regras e procedimentos (distinguir sujeito de predicado)
3. Pré-requisitos: classes de palavras (nome, pronome pessoal e verbo); grupo nominal e verbal; flexão verbal, nominal e pronominal.
4. Questão a que responde: quais são as funções dos grupos mais importantes da frase?
5. Duração estimada: 2 horas

## Anexo C. Laboratório gramatical – atividade 2

### Atividade 2

Exercícios retirados do GIP- CEL

1. Tipo de atividade: Construção de conhecimento (3.º ano)
2. Descritores de desempenho e conteúdos: Identificar funções sintáticas (complemento direto)
3. Pré-requisitos: classes de palavras (nome, pronome pessoal e verbo, grupo nominal, grupo verbal, sujeito, predicado.
4. Questão a que responde: o grupo verbal pode incluir outros grupos mais pequenos? Qual a sua função?
5. Duração estimada: 1h30min

1. Lê as frases da coluna A e da coluna B

Coluna A	Coluna B
A Marta adoeceu.	A Marta comprou uma saia.
O Pedro acordou.	O Pedro viu um amigo.
A Joana chegou.	A Joana forrou o livro.
O Luís adormeceu.	O Luís vestiu calções.
O André espirrou.	O André pediu a semanada.

1.1 Compara os grupos verbais/predicados da coluna A com os da coluna B e assinala as **duas** afirmações verdadeiras:

Os grupos verbais/predicados das colunas A e B são constituídos apenas pelo verbo.

Os grupos verbais/predicados da coluna A são constituídos apenas pelo verbo.

Os grupos verbais/predicados das colunas A e B são constituídos por um verbo e um grupo nominal.

Os grupos verbais/predicados da coluna B são constituídos por um verbo e um grupo nominal.

2. Repara que as frases da coluna B não ficam corretas se retirarmos os grupos nominais dos predicados:

Coluna B
*A Marta comprou.
*O Pedro viu.
*A Joana forrou.
*O Luís vestiu.
*O André pediu.

APETECE PERGUNTAR:

A Marta comprou o quê?

O Pedro viu o quê/quem?

A Joana forrou o quê?

O Luís vestiu o quê?

O André pediu o quê?

O QUE SIGNIFICA QUE A FRASE NÃO ESTÁ COMPLETA SE RETIRARMOS O GRUPO NOMINAL QUE ACOMPANHA O VERBO.

CONCLUI:

Alguns verbos precisam de um grupo nominal para que a frase fique completa.

APRENDE:

Os grupos nominais que são pedidos pelo verbo e respondem às perguntas *o quê?* ou *quem?* Chamam-se **complementos diretos**.

3. Repara agora nos grupos nominais sublinhados nas seguintes frases:

- A Marta abraçou a mãe.
- O Pedro comprou um livro de aventuras.
- A professora contou várias histórias.
- O coro da escola ensaiou uma canção de Natal.

3.1. Substitui o grupo nominal com a função de sujeito por um dos seguintes pronomes pessoais *ele, eles, ela, elas*.

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_

3.1.1. Obtiveste frases corretas? \_\_\_\_\_

4. Agora, tenta substituir o grupo nominal com a função de complemento direto pelos mesmos pronomes.

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_

4.1. Compara as frases que obtiveste com as dos teus colegas e discute-as com a tua professora.

5. Substitui o grupo nominal com função de complemento direto por um dos seguintes pronomes pessoais *o, a, os, as* e volta a escrever as frases.

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_

5.1. As frases que obtiveste estão corretas? \_\_\_\_\_

CONCLUI e COMPLETA:

O grupo nominal com função sintática de \_\_\_\_\_ pode ser substituído pelos pronomes pessoais *ele, ela, eles, elas*.

O grupo nominal com a função sintática de \_\_\_\_\_ pode ser substituído pelos pronomes pessoais *o, a, os, as*.

## Anexo D. Laboratório gramatical – atividade 3

### Atividade 3

Exercícios retirados do GIP- CEL

1. Tipo de atividade: aprendizagem + mobilização de conhecimento (4.º ano)
2. Descritores de desempenho: mobilizar o conhecimento adquirido na compreensão e expressão oral e escrita, explicitar regras de pontuação (vírgula)
3. Pré-requisitos: sujeito, predicado, complemento direto.
4. Questão a que responde: há vírgulas proibidas?
5. Duração estimada: 30min

1. Observa as frases da coluna A.

Coluna A	Coluna B
<u>O Pedro e os primos</u> viajaram no verão.	*O Pedro e os primos, viajaram no verão.
<u>O pai da Marta e da Joana</u> fez uma grande viagem.	*O pai da Marta e da Joana, fez uma grande viagem.
<u>A minha avó</u> conta muitas histórias.	*A minha avó, conta muitas histórias.
<u>A Rita e a Joana</u> ajudaram a Marta.	*A Rita e a Joana, ajudaram a Marta.

1.1 Substitui os grupos nominais sublinhados por um pronome pessoal (ele, eles, ela, elas).

---

---

---

1.2 Identifica a função sintática desses grupos. \_\_\_\_\_

2. Observa, agora, as frases da coluna B, que estão pontuadas de forma incorreta.

2.1 Tenso em conta o resultado a que chegaste nas perguntas 1.1 e 1.2, completa a primeira regra sobre vírgulas proibidas.

**Vírgulas proibidas – Regra número 1**

Não podemos separar com vírgula o \_\_\_\_\_ do predicado.

3. Observa as frases da coluna A.

Coluna A	Coluna B
O Pedro comprou <u>rebuçados</u> .	*O Pedro comprou, <u>rebuçados</u> .
A Marta encontrou <u>o Pedro</u> .	*A Marta encontrou, <u>o Pedro</u> .
O João ouviu <u>várias vozes</u> .	*O João ouviu, <u>várias vozes</u> .
A Maria atirou <u>a bola</u> .	*A Maria atirou, <u>a bola</u> .

3.1 Substitui os grupos nominais sublinhados por um pronome pessoal (o, a, os, as)

---

---

---

3.2 Identifica a função sintática desses grupos. \_\_\_\_\_

4. Observa, agora, as frases da coluna B, que estão pontuadas de forma incorreta.

4.1 Tenso em conta o resultado a que chegaste nas perguntas 3.1 e 3.2, completa a segunda regra sobre vírgulas proibidas.

**Vírgulas proibidas – Regra número 2**

Não podemos separar com vírgula do \_\_\_\_\_.