



# Ensino Reflexivo da Gramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sara Filipa Oliveira Carvalho Ferreira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de 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

2022



# Ensino Reflexivo da Gramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sara Filipa Oliveira Carvalho Ferreira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de 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  
Orientadora: Patrícia Ferreira

2022

| ' ' | | ' ' |

## **AGRADECIMENTOS**

Sei que já não há vida normal, a minha vida antiga não existe já – é altura de viver o sonho que me acompanhou desde criança e de experimentar os novos sonhos que descobri durante esta caminhada. **Nunca é tarde.**

Às minhas colegas de licenciatura, por três anos de caminhada mútua, pelo apoio e pelo reconhecimento. Aos professores e comunidade da minha primeira instituição, por terem sido os primeiros a acreditar e a apostar em mim. Serão sempre a minha casa.

À Susana, por toda a sua amizade e carinho, e à Cátia, pelo desafio e companhia constante.

À professora Inês, por ter despertado em mim este deslumbramento pela língua, e à professora Paula, por me ter explicado que não há um só caminho para percorrer.

Ao professor Bruno, por ter sido o primeiro a mostrar-me daquilo que sou capaz.

Ao professor Fernando e à professora Maria da Luz, cuja paixão, abertura e forma tão única de ensinar me fizeram apaixonar novamente e vezes sem conta pelo ensino. Convosco tornei-me Professora.

À professora Patrícia, por ter sido uma luz num túnel comprido e escuro, por ter acreditado em mim e pelo apoio incondicional e constante.

Por serem tão loucas e sãs quanto eu, por termos feito desta caminhada a nossa caminhada e por termos feito umas das outras ponto e porto de abrigo – Obrigada, Ana e Bruna, pelo bom humor, pela boa disposição, pela sabedoria, pela partilha e pela entreajuda. À Ana, pelo carinho, paciência e apoio constante. À Bruna, pela tolerância, paciência, apoio, carinho e simplicidade com que preencheu a nossa relação.

Aos meus pais, sogros, irmãos e primos, por partilharem este caminho comigo e ultrapassarem, em conjunto, todos os obstáculos pessoais que com ele se cruzaram.

À minha avó, que nunca me viu começar este caminho, e ao meu avô, que não o consegui ver chegar ao fim.

Aos meus filhos, por suportarem muitas ausências – físicas e não só – e por terem desenhado a mãe professora muito antes de eu própria me ver assim.

Ao Pedro, o meu melhor amigo, o meu companheiro, que mesmo com aventuras e desventuras, me continua a mostrar sempre o caminho de volta a casa.

Para a Tita.

## RESUMO

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes – uma primeira, que descreve e analisa as práticas decorrentes da Prática de Ensino Supervisionada II, e uma segunda, na qual se apresenta o estudo empírico desenvolvido na valência de 1.º CEB.

O estudo surgiu a partir da observação realizada em contexto, da qual resultou a sinalização de fragilidades e potencialidades que conduziu à definição de um plano de ação. A partir deste, realizou-se um estudo subordinado ao tema Ensino Reflexivo da Gramática no 1.º CEB, enquadrado no projeto de investigação Abordagem Indutiva e Reflexiva da Gramática: Percursos de Investigação, Formação e Intervenção (G-LAB) (PI&CA2021). Este estudo assenta nos princípios metodológicos de uma investigação-ação, sustentados por um paradigma interpretativo e assume uma natureza qualitativa. As técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha de dados foram a observação participante, a pesquisa e análise documental, as notas de campo, as grelhas de observação e o laboratório gramatical. O estudo contou com uma fase inicial de recolha de dados, a implementação de uma sequência didática e uma recolha final de dados. Definiu-se, como objetivos gerais, (i) Caracterizar a grafia das formas verbais com e sem pronominalização (gosta-se/gostasse); (ii) Aferir o nível de mobilização do conhecimento gramatical construído para situações escritas; e (iii) Compreender de que forma a utilização de percursos reflexivos e indutivos influencia a proficiência escrita dos alunos.

Com este estudo, apuraram-se os seguintes resultados: (i) as formas verbais pronominalizadas com pronome reflexivo -se e as formas verbais no pretérito imperfeito do conjuntivo são objeto frequente de desvios linguísticos, ortográficos; (ii) a mobilização do conhecimento gramatical para outras competências da língua é pouco consistente, quando realizada de forma autónoma, sem explicitação prévia por parte do professor; (iii) o ensino reflexivo da gramática prova-se eficaz, sendo, todavia, importante um trabalho precoce e contínuo assente neste paradigma.

Palavras-chave: Gramática; Ensino Reflexivo; Pronominalização; Desvios linguísticos; Proficiência escrita.

## **ABSTRACT**

This report is divided in two main parts – the first one, that describes and analyzes the practices that took place in a context of supervised teaching practice, and a second one, in which it is presented the empirical study developed in 1st cycle context.

This study arises in context observation, from which emerged weaknesses and potentialities that led to the definition of an action plan. From this action plan, a study based on the theme Reflexive Grammar Teaching in the 1st cycle was carried out, framed within the research project Inductive and reflective approach to grammar: Research, training, and intervention pathways (G-Lab) (PI&CA2021). This study relies on the methodological principles of an action-research path, underlay by an interpretive paradigm, and assuming a qualitative nature. For data collection there were used techniques, procedures, and instruments such as direct observation, document analysis, field notes, observation grids and grammar labs. This study featured an initial phase of data collect, the implementation of a didactic sequence and a final data collection. There were set, as general objectives, (i) Characterize the spelling of verbal forms with and without pronominalization; (ii) Assess the mobilization level of grammatical knowledge built for written situations; (iii) Understanding how the use of reflexive and inductive paths influences students' written proficiency.

With this study, the following results were ascertain: (i) pronominalized verbal forms with reflexive pronouns and verbal forms in the imperfect past of the conjunctive are frequent object of linguistic and orthographic deviations; (ii) the mobilization of grammatical knowledge to other language skills is inconsistent, when performed autonomously, without prior explanation by the teacher; (iii) the reflective teaching of grammar proves to be effective, but it is important to perform this work, based on this paradigm, precociously and continuously.

Keywords: Grammar; Reflexive Teaching; Pronominalization; Linguistic deviations; Written proficiency.

## ÍNDICE GERAL

1.Introdução .....	1
2.Prática Pedagógica no 1.º e 2.º CEB.....	4
2.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB .....	5
2.1.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo.....	5
2.1.1.1. Instituição .....	5
2.1.1.2. Princípios orientadores da ação educativa.....	5
2.1.1.3. Turmas .....	6
2.1.2. Problematização sumária dos dados do contexto.....	7
2.1.2.1. Problemática e objetivos gerais .....	7
2.1.2.2. Estratégias gerais de intervenção, atividades implementadas e processo de avaliação .....	8
2.2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB .....	10
2.2.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo.....	10
2.2.1.1. Instituição .....	10
2.2.1.2. Princípios orientadores da ação educativa.....	10
2.2.1.3. Turmas .....	11
2.2.2. Problematização sumária dos dados do contexto.....	12
2.2.2.1. Problemática e objetivos gerais .....	12
2.2.2.2. Estratégias gerais de intervenção, atividades implementadas e processo de avaliação .....	13
2.3. Análise crítica da prática pedagógica ocorrida em ambos os ciclos.....	15
2.3.1. Promoção do desenvolvimento de competências pelos alunos.....	15
2.3.2. Métodos de ensino.....	17
2.3.3. Relação pedagógica.....	18
2.3.4. Processos de avaliação .....	19
3.Estudo Empírico .....	20
3.1. Apresentação do estudo .....	21
3.2. Fundamentação teórica .....	23
3.2.1. O que é a gramática? .....	23

3.2.2. A gramática no currículo português – diacronia e sincronia.....	25
3.2.3. Estudar gramática – porquê e como? .....	29
3.2.4. Ensino reflexivo da gramática – porquê?.....	32
3.2.5. O que nos diz a investigação? .....	36
3.2.6. O laboratório gramatical .....	38
3.2.7. Desvios morfológicos - o caso concreto do -se/sse.....	40
3.2.8. Síntese .....	40
3.3. Metodologia.....	41
3.3.1. Natureza do estudo .....	41
3.3.2. Técnicas e procedimentos de recolha de dados.....	43
3.3.3. Caracterização dos participantes .....	44
3.3.4. Princípios Éticos.....	44
3.3.5. Plano de ação.....	44
3.4. Resultados .....	45
3.4.1. Apresentação e discussão de resultados .....	45
3.4.1.1. Caracterizar a grafia das formas verbais com e sem pronominalização .	46
3.4.1.2. Aferir o nível de mobilização do conhecimento gramatical construído para situações escritas.....	47
3.4.1.3. Compreender de que forma a utilização de percursos reflexivos e indutivos influencia a proficiência escrita dos alunos. ....	49
3.4.2. Síntese .....	51
3.4.3. Conclusões .....	51
4. Reflexão Final .....	54
Referências .....	58
Anexos .....	66
Anexo A 1.º CEB, Horário de turma.....	67
Anexo B Plano Curricular de turma, 1.º CEB .....	69
Anexo C Avaliação do 2.º período, 1.º CEB .....	71
Anexo D PI, 1.º CEB (fragilidades e potencialidades) .....	73
Anexo E PI, 1.º CEB (Plano de ação).....	75
Anexo F Planificação semanal, 1.º CEB .....	79

Anexo G	2.º CEB, horário de estágio .....	96
Anexo H	Plano curricular de turma, 2.º CEB .....	98
Anexo I	Avaliações 2.º período, 2.º CEB – POR/HGP .....	100
Anexo J	PI, 2.º CEB (fragilidades e potencialidades) .....	102
Anexo K	PI, 2.º CEB (plano de ação) .....	104
Anexo L	Recolha inicial (diagnose) .....	107
Anexo M	Plano de ação do estudo empírico .....	121
Anexo N	Laboratório gramatical “Devo escrever <i>come-se</i> ou <i>comesse?</i> ” .....	124
Anexo O	Análise e avaliação de terceira atividade da SD .....	129
Anexo P	Recolha final .....	132
Anexo Q	Análise e avaliação da primeira atividade da SD .....	147
Anexo R	Análise e avaliação da atividade <i>plickers</i> (sexta atividade da SD) .....	149
Anexo S	Análise e avaliação da quarta atividade da SD .....	152
Anexo T	Cartazes (quarta atividade SD) .....	154
Anexo U	Levantamento de excertos (quinta atividade SD) .....	161
Anexo V	Análise e avaliação da quinta atividade da SD .....	169
Anexo W	Fichas de ocorrência (sétima atividade da SD) .....	171
Anexo X	Análise e avaliação da sétima atividade da SD .....	186

## ÍNDICE FIGURAS

Figura 1 – Importância atribuída ao CEL pelos professores inquiridos .....	30
--	----

## ÍNDICE TABELAS

Tabela 1 – Desvios linguísticos detetados na recolha inicial de dados .....	46
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
CIED	Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
HGP	História e Geografia de Portugal
NGP	Nomenclatura Gramatical Portuguesa
OC	Orientador Cooperante
OG	Objetivo Geral
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Plano de Intervenção
POR	Português
RGPD	Regulamento Geral de Proteção de Dados
SD	Sequência Didática
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UC	Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

| | " | | "

O presente relatório apresenta o trajeto percorrido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) II e tem como objetivos descrever os contextos e as práticas nele experienciadas e apresentar o estudo empírico desenvolvido neste contexto subordinado ao tema *Ensino Reflexivo da Gramática no 1.º CEB*. Este relatório final de prática é apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) para obtenção do grau de mestre em ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB) e de Português (POR) e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, mestrado profissionalizante que habilita para a docência nestes dois ciclos de ensino.

A PES II é a unidade curricular (UC) que preenche o segundo semestre do último ano do mestrado suprarreferido. Divide-se em dois momentos de observação e intervenção nas valências de 1.º e 2.º CEB, nos quais é requerida a construção de Planos de Intervenção (PI) baseados numa problemática emergente. De seguida, pretende-se que se leccione na íntegra um período de tempo letivo, no qual se assumem todas as decisões pedagógicas, sempre com apoio dos Orientadores Cooperantes (OC) e dos Professores Orientadores e Tutores, e pressupõe-se a identificação de um tema sobre o qual se deverá desenvolver um estudo empírico. Tendo em conta estas características, esta UC assume-se como um marco importante na transição da formação inicial de professores para a vida profissional

Este documento encontra-se dividido em duas partes: uma primeira, que incide sobre a prática, e uma segunda parte, dedicada à apresentação do estudo empírico, o qual foi, neste caso, desenvolvido no 1.º CEB e se relacionou com a mobilização de percursos indutivos e reflexivos no ensino da gramática como forma de aumentar a proficiência escrita, nomeadamente na grafia das formas verbais pronominalizadas com pronome reflexivo *-se* (*come-se*) e das formas verbais no pretérito imperfeito do conjuntivo (*comesse*). O ensino da gramática, apesar de previsto no currículo, tem sido exercido, no geral, de forma pouco eficiente (Costa, 2007a), assumindo maioritariamente um carácter expositivo, com trajetos que surgem a partir da explicitação de conceitos e sem lugar para a reflexão (meta)linguística (Rodrigues et al., 2021). Ademais, desvios linguísticos das tipologias atrás referidas são frequentes e relacionam-se, com a falta de hábitos de reflexão linguística e a falta de conhecimento gramatical, a par com a dificuldade de o mobilizar para as competências escrita e oral Costa (2008).

A primeira parte do presente relatório contempla descrições sintéticas dos contextos nos quais decorreram ambas as intervenções, em que se abordarão os princípios educativos das instituições cooperantes, os princípios orientadores da ação educativa dos OC, a constituição e principais características dos grupos-turma e os processos de regulação e avaliação identificados e mobilizados. De seguida, será elaborada uma análise crítica e comparativa da prática realizada em ambos os contextos, a partir de determinados aspetos, nomeadamente o desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos, os modelos de ensino-aprendizagem, a relação pedagógica e os processos de regulação e avaliação de aprendizagens e comportamentos.

A segunda parte do relatório ilustrará todo o estudo empírico, partindo de uma breve apresentação do mesmo, para o qual se estabeleceram, como objetivos, (i) Caracterizar a grafia das formas verbais com e sem pronominalização (*gosta-se/gostasse*); (ii) Aferir o nível de mobilização do conhecimento gramatical construído para situações escritas; e (iii) Compreender de que forma a utilização de percursos reflexivos e indutivos influencia a proficiência escrita dos alunos.

De seguida, será feita uma profunda e importante revisão de literatura e estado da arte, centrada nos conceitos teóricos que fundamentam o estudo desenvolvido – o que é a gramática, qual o seu papel no currículo português, qual a importância de estudar gramática e o porquê do seu ensino de forma reflexiva. Após isto, serão explicitadas as opções metodológicas tomadas para realizar esta investigação e, antes de uma breve conclusão sobre o trajeto desenvolvido ao longo do estudo empírico, apresentar-se-á e discutir-se-á os resultados do mesmo.

Finalmente, a reflexão final da PES II pretende descrever de um ponto de vista analítico e reflexivo os contributos de toda a UC – das práticas e do estudo empírico – para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação. Nesta reflexão, abordar-se-ão as principais competências desenvolvidas em ambas as intervenções, a par da sinalização de algumas fragilidades sentidas. Esta reflexão, centrada no conceito de *vocação*, concorre para uma conclusão muito antecipada deste percurso académico, e pretende ilustrar esta fase final e a importância que a mesma assumiu na construção de identidade docente.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO  
1.º E 2.º CEB

| ' ' ' | ' ' ' |

## **2.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB**

### 2.1.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo

#### 2.1.1.1. *Instituição*

A intervenção no 1.º CEB foi realizada com uma turma do 4.º ano de uma escola pública. O agrupamento ao qual a escola pertence foi criado em 2013 e conta com seis escolas com valências desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, integrando, também, uma escola hospital. A escola localiza-se numa freguesia central do concelho de Lisboa, num bairro residencial com pouco comércio, bons acessos ao nível de transportes e cuja população apresenta um elevado nível socioeconómico, de faixas etárias jovens e escolaridade alta (Projeto Educativo do Agrupamento, 2019).

A principal missão educativa assenta num objetivo central de promoção de sucesso escolar, a partir de uma cidadania consciente e solidária, e constitui-se no seguinte: Contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, preparando-o, no presente e futuro, (...) em que urge formar cidadãos autónomos, críticos, responsáveis, criativos e ativos, capazes de atuar (Projeto Educativo do Agrupamento, 2019, p.22).

Os períodos de observação e intervenção decorreram ao longo de oito semanas e previa duas semanas de intervenção para cada elemento do trio de estágio, com pequenos ajustes devido à atual pandemia da infeção Covid-19.

#### 2.1.1.2. *Princípios orientadores da ação educativa*

A turma cumpre com a matriz curricular, estando previstas, ao longo do horário semanal, seis horas e meia de Matemática, seis horas e meia de Português, duas horas e meia de Estudo do Meio, duas horas de Educação Física, duas horas de Educação Artística, uma hora de Oferta Complementar e duas horas de Inglês (*cf.* Anexo A). Não obstante, tendo em conta a característica monodocência deste ciclo e de acordo com os decretos-lei n.º 55 e 54/2018 de 6 julho, existem momentos de flexibilidade e articulação curricular.

A relação entre o OC e a turma é de elevada qualidade e é evidente um clima harmonioso na sala de aula. Não são alunos conflituosos e não são frequentes atritos ou comportamentos desviantes interpessoais, apresentando, os estudantes, uma boa capacidade de diálogo e conversação entre si. São frequentes momentos de partilha ou questionamento com o OC, por parte dos alunos, de forma espontânea, em momentos não letivos, o que consolida esta boa relação já referida. Ocasionalmente, esta situação leva a momentos desviantes na componente letiva, os quais o OC facilmente regula, demonstrando um bom domínio e conhecimento do seu grupo turma.

Em termos de prática docente, o OC não segue um único modelo ou postura. O trabalho de sala de aula surge frequentemente a partir de conteúdos da componente curricular do Português, com integração posterior de conteúdos de Matemática e de Estudo do Meio. Existe alguma utilização do manual escolar, embora a mesma não seja exaustiva ou predominante, tal como a utilização de resumos ou fichas de trabalho. O docente opta, maioritariamente, por momentos de exposição oral dinâmica, questionamentos, diálogos e sistematizações em grande grupo, seguidas de exercícios em trabalho autónomo, trabalho colaborativo ou até da realização de pequenos projetos. Existem determinadas rotinas implementadas, como a avaliação semanal de leitura e do problema da semana. A Oferta Complementar é dedicada à realização de uma revista da turma com o objetivo de angariar dinheiro para a viagem de finalistas.

No que se refere à avaliação, esta contempla alguns momentos de carácter sumativo, previstos pelo departamento do 1.º CEB e pelo grupo do 4.º ano. A avaliação formativa constitui-se como o principal foco de avaliação e é realizada a partir das rotinas atrás referidas e de registos diversos de tarefas, atividades e comportamentos.

#### *2.1.1.3. Turmas*

Da turma constam 24 alunos, onze rapazes e treze raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, não existindo qualquer caso de retenção escolar. A maioria da turma é oriunda de um estrato social médio/alto e é de nacionalidade portuguesa, com exceção de um aluno, de nacionalidade brasileira. As famílias contam com escolaridade ao nível do ensino superior, existindo apenas três exceções, exercendo, todos, profissões do setor terciário (*cf.* Anexo B).

Quanto ao aproveitamento escolar, os alunos revelam resultados satisfatórios e elevados, existindo apenas quatro alunos abaixo desta média de turma (*cf.* Anexo C) e dois alunos que beneficiam de medidas universais de apoio à aprendizagem e à inclusão: disponibilização de tempo extra para a realização de tarefas e momentos de avaliação, despenalização de erros ortográficos e aumento do tamanho de letra.

São crianças com hábitos de lazer relacionados com viagens internacionais ou visitas culturais, e, para além disto, têm hábitos de leitura desenvolvidos e revelam gosto pela mesma. Estas duas características são extremamente evidenciadas nas suas intervenções e comunicações. É uma turma com um vocabulário rico, elevado e acima do esperado para a faixa etária em questão, sendo participativos, críticos, criativos e com grande capacidade de argumentação. As características atrás descritas constituem-se, inegavelmente, como uma grande potencialidade da turma, tendo as mesmas sido mobilizadas como tal na construção do PI desta valência. Não obstante, a curiosidade, a participação e a envolvimento da turma levam, frequentemente, a momentos de difícil gestão do grupo, dispersão e conversas paralelas, constituindo-se esta como a principal fragilidade do grupo. A par disto, evidenciam ainda alguns erros ortográficos e na oralidade, assim como um ritmo de trabalho aquém do esperado para um 4.º ano de escolaridade (*cf.* Anexo D).

## 2.1.2. Problematização sumária dos dados do contexto

### 2.1.2.1. *Problemática e objetivos gerais*

A partir da identificação das potencialidades e fragilidades da turma estabeleceu-se uma problemática na qual se pretendem colmatar fragilidades a partir das potencialidades. Sendo a principal potencialidade um forte contributo para a principal fragilidade identificada, nesta turma, assumiu-se de extrema importância o trabalho das fragilidades a partir das potencialidades. Assim, delineou-se um PI no qual se problematizou a seguinte questão - *A concentração e a autorregulação facilitam a realização das aprendizagens com autonomia e empenho nas diferentes áreas.* De seguida, estabeleceram-se como Objetivos Gerais (OG) (i) *promover a concentração e a autorregulação nos alunos* e (ii) *contribuir para o desenvolvimento da autonomia e empenho dos alunos.*

### 2.1.2.2. *Estratégias gerais de intervenção, atividades implementadas e processo de avaliação*

Pretendeu-se dar continuidade ao trabalho do docente, mantendo as rotinas já implementadas anteriormente e a relação pedagógica com o grupo. A partir da problemática estabelecida e dos OG que definimos, estabeleceram-se como estratégias gerais de intervenção a (i) continuação de um ambiente propício à partilha através de estratégias de aprendizagem ativa; (ii) a criação de momentos de trabalho diferenciado e/ou autónomo; (iii) a utilização das respostas dos alunos para desenvolver a compreensão, o espírito crítico e criativo; (iv) a promoção de momentos de aprendizagem cooperativa; e (v) a implementação de rotinas de retorno à calma (*cf.* Anexo E).

Em relação ao primeiro objetivo proposto, pretendeu-se estimular e promover um ambiente que priorizasse e propiciasse à aprendizagem e partilha. Assim, foram mobilizadas estratégias de aprendizagem ativa, nomeadamente a construção de mapas conceptuais em grande grupo, momentos de debate ou *roleplay*, a realização de percursos indutivos e reflexivos de construção de conhecimento (meta)linguístico e o questionamento. A partir destas estratégias, utilizou-se frequentemente as respostas dos alunos como pontos de partida para novas questões ou situações de discussão em grande grupo, pois é a partir destes comentários que os alunos “expressa[m] os seus conhecimentos, as suas preocupações, os seus interesses, os seus desejos e as suas vivências” (Silva, 2016, p.19).

Já no que concerne o segundo objetivo, priorizou-se a criação de determinados momentos de trabalho diferenciado, trabalho autónomo e de trabalho colaborativo. Esta decisão permitiu desenvolver determinadas competências individuais, como o desenvolvimento de um adequado ritmo de trabalho ou a redução de momentos de conversa paralela, e, com a introdução de momentos de trabalho colaborativo, promoveu-se o diálogo construtivo e da canalização da atitude crítica e criativa que caracteriza esta turma para a resolução de problemas e tarefas de forma cooperativa, pois é nestes momentos que se cria um “ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente” (Fernandes, 1997, p.564).

Manteve-se a rotina de alterar os lugares no dia primeiro dia de cada mês e deu-se continuidade às rotinas semanais de avaliação de leitura e da realização do problema

da semana. Da mesma forma, mantemos a flexibilidade curricular presente nas nossas planificações, ajustando o horário pré-estabelecido sempre que considerámos benéfico para o grupo e para o trajeto proposto. No que se refere aos conteúdos a lecionar, os mesmos estavam estipulados pelo grupo de docentes do 4.º ano do agrupamento e foram nos disponibilizados pelo OC. Na componente curricular do Estudo do Meio os conteúdos previstos foram a 4.º dinastia, a Implantação da República, o Estado Novo e o 25 de abril. Na Matemática, o trabalho desenvolvido focou-se nas unidades de medida de comprimento, área, capacidade, volume, massa e tempo, nas suas conversões e na sua aplicação em resolução de problemas. Os conteúdos previstos para o Português já tinham sido abordados pelo OC, pelo que se pretendeu consolidar conhecimentos adquiridos e insistir no trabalho sobre as fragilidades nesta área. Finalmente, nas áreas a Educação Artística e da Educação Física, foi dada continuidade ao trabalho desenvolvido pelo OC (cf. Anexo F).

Relativamente à avaliação, manteve-se a rotina de avaliação contínua e formativa já implementada pelo OC, uma vez que esta não se dissocia do processo de ensino aprendizagem (Leitão, 2014) e possibilita ao professor a recolha e a análise de dados de elevada relevância sobre os alunos e o estado das suas aprendizagens, de modo a se poder realizar os ajustes e tomar as ações necessárias na sua prática educativa (Pinto, 2002). Esta avaliação foi desenvolvida a partir da observação direta e do registo de dados sobre a forma de grelhas de observação e de registo, a par da análise aos trabalhos e tarefas realizadas pelos alunos. Não houve lugar, da nossa parte, a avaliação de carácter sumativo.

Finalmente, e no que se refere à avaliação dos objetivos do PI, verificou-se uma significativa melhoria ao nível da participação, da argumentação e da comunicação oral, campos nos quais se pôde assistir a uma manutenção da qualidade das mesmas, mas a uma melhor adequação ao contexto letivo, diminuindo-se momentos disruptivos, de desvios e conversas paralelas. Também a autonomia, prevista no segundo objetivo do PI, foi alvo de ampla melhoria, tendo sido evidente um aumento da participação por parte de elementos que se encontravam abaixo dos níveis médios da turma e uma forte diminuição da procura de aprovação constante do docente.

## **2.2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB**

### 2.2.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo

#### 2.2.1.1. Instituição

A instituição cooperante é uma Escola Básica do 2.º e 3.º CEB da rede pública, agrupada, localizada no concelho de Lisboa. O agrupamento no qual a escola se insere foi constituído em 2012 e alberga valências desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, contando com cinco escolas no total. Localiza-se numa freguesia central do concelho de Lisboa e recebe população proveniente de diversos contextos sociais, económicos e familiares, encontrando-se, assim, turmas bastante heterogéneas. Tem como visão educativa e principal objetivo base do seu projeto pedagógico *Educar para a inclusão*. A partir do mesmo, estabelece como principal missão “mudar o paradigma da aprendizagem e apostar no desenvolvimento de contextos significativos centrados na aprendizagem dos alunos” (Projeto Educativo, 2018, p.7). Ademais, o agrupamento apoia-se no documento do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e salienta alguns dos valores aqui referidos como orientadores pedagógicos e de práticas educativas, tais como a integridade, a excelência, a curiosidade, a cidadania e a liberdade.

A prática desenvolveu-se com duas turmas do 5.º ano de escolaridade, nas componentes curriculares de POR e de HGP, no entanto, as semanas de intervenção foram direcionadas para uma turma só, ao longo de seis semanas, em virtude de nos constituirmos como um trio de estágio. Em ambas, as OC exerciam, também, funções de direção de turma, pelo que se acompanhou, igualmente, algumas situações referentes à mesma, como a articulação com encarregados de educação ou a resolução de alguns conflitos intraturma.

#### 2.2.1.2. Princípios orientadores da ação educativa

As duas turmas apresentam a mesma carga horária das componentes curriculares acompanhadas e beneficiam da mesma situação – a docente leciona ambas as disciplinas.

No que se refere a POR, este ocupa 225 minutos do horário semanal, distribuídos por dois blocos de 90 minutos e um de 45 minutos, enquanto HGP apresenta um bloco de 90 minutos e outro de 45, preenchendo 135 minutos do horário (*cf.* Anexo G). Apesar de lecionarem no mesmo ano de escolaridade e as mesmas componentes curriculares, as OC revelam práticas pedagógicas bastante díspares, o que proporcionou momentos de observação e de aprendizagem bastante ricos e diversificados.

Numa das turmas, a introdução de novas aprendizagens surge de discussões em grande grupo, questionamentos ou troca de ideias, sendo assim possível a identificação de concepções prévias por parte dos alunos. Aqui, os recursos mobilizados são diversificados, desde o manual escolar ou fichas de trabalho, até à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) através de várias aplicações e ferramentas colaborativas. Outra prática comum nesta turma é a realização frequente de atividades fora da sala de aula, com guiões ou laboratórios. O ambiente na turma e a relação entre a docente e os alunos são bastante positivos e propiciam um harmonioso desenvolvimento das sessões, não tendo sido evidente situações de comportamentos disruptivos ou necessidade de intervenção mais assertiva.

Na outra turma, os recursos e práticas pedagógicas assentam em moldes de ensino tradicional, cujas sequências de ensino se apoiam no manual escolar e em exercícios do mesmo. São utilizadas, também, algumas fichas de trabalho, vídeos e gravações áudio do *website* Escola Virtual e o *Google Slides*. Aqui, e muito embora a relação entre a docente e os alunos fosse, igualmente, harmoniosa e positiva, a postura docente era evidentemente diferente e mais rígida, quando comparada com a da outra turma.

A avaliação é, essencialmente, de teor formativo, constituindo-se, numa das turmas, por pequenas tarefas e projetos, momentos de avaliação de leitura, registo da realização dos trabalhos de casa ou submissão de fichas de leitura.

### *2.2.1.3. Turmas*

A primeira turma atrás referida é constituída por doze rapazes e catorze raparigas, perfazendo um total de 26 alunos, nas faixas etárias dos 10 aos 13 anos, contando com apenas um caso de retenção escolar. No que se refere ao contexto socioeconómico, a maior parte dos alunos situa-se em contextos médios, cujos encarregados de educação

apresentam, maioritariamente, formação superior e secundária. Apenas quatro elementos beneficiam de escalão ASE A ou B e são maioritariamente portugueses, com a exceção de dois alunos, de nacionalidade brasileira e venezuelana. São alunos interessados, curiosos, criativos e bastante participativos, revelando poucas dificuldades, no geral, e elevada motivação para a aprendizagem e a realização de tarefas. No que se refere aos conteúdos das componentes curriculares em questão, os alunos demonstram elevado interesse e conhecimento dos mesmos, revelando, também, grande capacidade de questionamento e aplicação de conteúdo. Devido a este interesse, envolvimento e participação, apresentam, por vezes, conversas paralelas e interrupções desnecessárias ao desenrolar natural da sessão.

A outra turma conta com 23 alunos – treze rapazes e dez raparigas – com idades entre os 10 e os 12 anos, existindo dois casos de retenção escolar. À semelhança da primeira turma caracterizada, também aqui se encontram famílias essencialmente de classe social média, com habilitações ao nível do ensino superior e secundário e de nacionalidade portuguesa, com apenas dois alunos de nacionalidade ucraniana. Os alunos são igualmente interessados, empenhados e participativos, revelando, no entanto, mais comportamentos desviantes que a outra turma e algumas dificuldades na mobilização de respostas criativas para a resolução de tarefas abertas e menos estereotipadas (*cf.* Anexo H, Anexo I).

Ambas as turmas convergem numa fragilidade – demonstram uma elevada dificuldade ao nível da correta utilização da língua materna, registando-se desvios frequentes na escrita e na oralidade.

## 2.2.2. Problematização sumária dos dados do contexto

### 2.2.2.1. *Problemática e objetivos gerais*

A fragilidade relacionada com os erros frequentes, a par das outras fragilidades e das potencialidades também já elencadas, levaram à definição de uma problemática comum e respetivos OG. Esta visão – o trabalho da fragilidade a partir da potencialidade – é de extrema importância e constitui-se como principal base do PI elaborado para esta valência. As duas turmas apresentaram, no entanto, durante o período de observação,

características bastante distintas entre si, o que tornou desafiante a definição de uma problemática única e comum (*cf.* Anexo J).

Assim sendo, estabeleceu-se como problemática *A utilização de estratégias de aprendizagem ativa garante a participação dos alunos e o desenvolvimento de competências nas áreas de POR e HGP*, cujos OG se constituíram (i) participar nos processos de construção de conhecimento, quer ao nível do Português, quer ao nível da História e Geografia de Portugal e (ii) desenvolver a competência escrita, nomeadamente ao nível da ortografia.

#### *2.2.2.2. Estratégias gerais de intervenção, atividades implementadas e processo de avaliação*

A partir dos objetivos atrás elencados e da problemática delineada, estabeleceu-se como prioritários a implementação e desenvolvimento de momentos, atividades e rotinas de aprendizagem ativa, por nos associarmos ao pensamento de Lopes e Silva (2019) de que este paradigma é o que mais e melhores aprendizagens propicia. Os autores explicam que a aprendizagem ativa se verifica “quando os aprendentes assumem uma responsabilidade crescente pela sua aprendizagem e quando os professores são facilitadores e ativadores de aprendizagem, em vez de conferencistas ou debitadores de ideias” (Lopes & Silva, 2019, p.35). Ademais, o aluno, quando envolvido verdadeiramente neste processo, realiza aprendizagens significativas, duradouras, que consegue mobilizar e transferir para vários contextos de uso. Estas são proporcionadas quando o aluno se identifica com as mesmas, tanto por interesse pessoal como por conhecimento prévio de algum conteúdo envolvido (Roldão, 2004).

Assim, as estratégias gerais de intervenção foram a realização de pequenos projetos de carácter investigativo, a promoção de momentos de aprendizagem cooperativa e de questionamento ativo, a mobilização recorrente de conceções prévias, a criação de rotinas de síntese e sistematização, a mobilização das TIC e a dinamização de rotinas de leitura (*cf.* Anexo K).

Os conteúdos a lecionar foram disponibilizados pelas orientadoras cooperantes e seguem o estabelecido pelos departamentos de PT e HGP. Na primeira, abordou-se o texto narrativo, o texto descritivo, a obra literária *A fada Oriana*, de Sophia de Mello

Breyner Anderson, as classes de palavras e os recursos expressivos. Em HGP, os conteúdos a lecionar foram a queda do império romano do Ocidente, os muçulmanos e a formação do reino de Portugal.

A gestão do tempo e do espaço não sofreu alterações com o nosso plano de intervenção – a primeira, por motivos decorrentes da atual pandemia da Covid-19 e, a segunda, por querermos dar continuidade a algumas das rotinas já implementadas, como a escrita de sumários no início de cada sessão e o projeto *10 minutos a ler*, no âmbito do qual os alunos leem o seu livro nos últimos dez minutos de cada sessão.

No que se refere à avaliação, a mesma foi realizada de forma contínua através da observação direta, da recolha de dados com recurso ao preenchimento de grelhas de observação e ao registo de notas de campo, da análise dos trabalhos realizados pelos alunos, da realização de pequenas fichas de auto e heteroavaliação. Optamos por priorizar esta forma de avaliação, pois, tal como defende Perrenoud (1998), “a avaliação tradicional é uma amarra importante, que impede ou atrasa todo o tipo de outras mudanças. Soltá-la é, portanto, abrir a porta a outras inovações” (p. 76). Não obstante, e porque a instituição assim o exige, realizaram-se momentos finais de avaliação sumativa com a aplicação de fichas de avaliação, sendo estas, numa turma, realizadas por nós em parceria com a OC e, na outra, apenas pela OC.

De modo a se poder verdadeiramente avaliar a implementação do PI, foram definidos determinados indicadores para cada OG. A partir destes e da mobilização dos recursos de avaliação atrás mencionados, constatou-se uma melhoria significativa ao nível da comunicação oral e da quantidade e qualidade das participações dos alunos, remetendo para o primeiro OG. No que se refere ao segundo objetivo, entendeu-se que não teria sido um objetivo observável de forma significativa, tendo em conta a duração da intervenção, apesar de ser notória e evidente uma redução dos erros ortográficos e uma melhoria na planificação textual que, concomitantemente, levou a um aumento da qualidade dos textos produzidos pelos alunos.

## **2.3. Análise crítica da prática pedagógica ocorrida em ambos os ciclos**

Refletir sobre a prática é fundamental tanto durante a fase de formação inicial, como no decurso da carreira docente, pois a “prática reflexiva envolve(...)o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho” (Zeichner, 2008, p.539), ou seja, a reflexão na docência tem de assumir um carácter desencadeador de mudança, de ajustes na atitude pedagógica, sempre na direção de melhorias na realização de aprendizagens por parte dos alunos. O carácter mutável desta profissão, a par da constante e necessária adaptação às especificidades dos alunos com que nos deparamos, assim o obriga. Nesta situação, reflete-se sobre práticas distintas, uma de OC já formados, práticas de colegas em formação e, na primeira pessoa, da própria prática – a análise crítica, fundamentada e comparativa entre todos estes contextos desencadeia importantes momentos de reflexão e evolução profissional.

Por outro lado, far-se-á uma análise crítica e comparativa entre as duas intervenções desenvolvidas ao longo da PES II, considerando os dois níveis educativos em que esta se desenvolveu, o 1.º e o 2.º CEB, dando-se principal destaque à promoção do desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos (i), aos métodos de ensino (ii), à relação pedagógica (iii) e aos processos de avaliação (iv).

### **2.3.1. Promoção do desenvolvimento de competências pelos alunos**

As práticas decorridas na PES II foram realizadas em contextos semelhantes – ambas são escolas públicas, agrupadas, no concelho de Lisboa. Contudo, existe uma característica diferenciadora que leva à reflexão: o contexto socioeconómico. A escola na qual se desenvolveu a prática em 2.º CEB abrange uma população heterogénea, integrando alunos oriundos de diversas camadas sociais, enquanto a do 1.º CEB recebe uma população-alvo de elevado nível de escolaridade e estrato social e económico médio/alto. Também ao nível das competências, as turmas apresentam diferenças significativas e uma importante semelhança que levou à identificação de pontos comuns aquando da construção de ambos os PI.

Pretendeu-se contribuir para a melhoria de determinadas fragilidades identificadas e, em ambas as valências, predeterminou-se que uma abordagem ativa, que colocasse o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, seria prioritária. Com esta estratégia, mobilizada nas duas intervenções, pretendeu-se desenvolver competências nos alunos ao nível da participação, da autonomia, do empenho e da autorregulação. O documento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, prevê o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas, emocionais, práticas, metacognitivas e físicas e define competências como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Martins et al., 2017, p.9).

Desta forma, priorizou-se a continuidade do desenvolvimento do currículo a partir do trabalho já implementado pelos OC, através de estratégias de ensino que permitissem esta continuidade e que desenvolvessem as competências atrás elencadas, entre outras. A adaptação das estratégias de ensino para o desenvolvimento de determinadas competências foi a mais importante inovação introduzida em ambas as intervenções. Uma estratégia de ensino é “a concepção[sic] finalizada e organizada da ação de ensinar” (Roldão, 2009, p.30) e é neste sentido que mantivemos o trabalho desenvolvido pelos OC, mas organizamos a prática docente a partir de outras conceções.

Outra questão, na qual convergem ambos os contextos, e que se relaciona intimamente com o estudo apresentado na segunda parte deste relatório, são os recorrentes erros na escrita e na oralidade apresentados pelos dois grupos. Tendo em conta a proximidade das faixas etárias – um grupo de 4.º ano e um de 5.º ano – considerou-se que ambos apresentam ainda uma elevada ocorrência de erros, não expectável nos anos de escolaridade em questão.

Esta elevada ocorrência de erros é frequente, aliás, em todas as faixas etárias, dentro e fora da escolaridade obrigatória. Segundo Costa (2008), estes relacionam-se intimamente com a elevada lacuna que existe no conhecimento explícito da língua e com a falta de hábitos de reflexão linguística. Por outras palavras, a maior parte dos erros predominantes advém do desconhecimento das regras que estruturam a língua e da não mobilização das mesmas na sua utilização.

Sobre a primeira situação, considerou-se que as turmas desenvolveram de forma significativa estas competências, sendo evidente uma evolução positiva na participação e postura dentro da sala de aula. Já no que se refere à segunda situação, concluiu-se que se atingiu alguns níveis de melhoria, mas que seria um objetivo observável num maior espaço de tempo, com mais atividades e trajetos dedicados ao mesmo.

### 2.3.2. Métodos de ensino

Um modelo pedagógico é “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e a prática” (Oliveira-Formosinho, 2003, p.6) que envolve as aprendizagens que decorrem da formação inicial e contínua e também princípios pedagógicos que o docente assume. Ambos os OC apresentam modelos de ensino-aprendizagem semelhantes – apesar de se adotar uma postura algo expositiva e tradicional, nomeadamente no recurso frequente ao manual, a fichas de trabalho e à exposição oral de conteúdos, ambos coincidem, também, no equilíbrio entre estas estratégias e outras, ativas e indutivas. São frequentes os momentos de questionamento, de debate, de realização de projetos de investigação ou de trabalho colaborativo.

Por se identificar estas últimas estratégias como essenciais para o desenvolvimento das competências preconizadas em ambos os PI, deu-se continuidade à maioria das rotinas já implementadas em sala de aula e mobilizaram-se estratégias de aprendizagem ativa para a intervenção, de modo a promover a construção de aprendizagens duradouras e significativas, que desenvolvessem, simultaneamente, competências paralelas. Estas colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, promovendo o seu envolvimento dinâmico no mesmo, facilitando a manipulação do conhecimento em si, para que dele se aproprie (Lopes & Silva, 2019).

Houve, também, lugar a momentos expositivos, mas optou-se por reduzir o recurso ao manual e a fichas de trabalho, substituindo-os, a título de exemplo, por atividades com o apoio das TIC. Implementou-se, também, o recurso a jogos para a sistematização de conteúdos, por se considerar que a gamificação (do inglês *gamification*) assume um papel cada vez mais importante no ensino atual. Esta forma de inovação pedagógica tem vindo a ganhar expressão e consiste na mobilização de determinadas

características clássicas de jogos ou videojogos na sala de aula, como os prémios, recompensas ou a conquista de desafios (Mourato & Piteira, 2019).

Assim sendo, pode-se determinar que não se utilizou um único modelo pedagógico – ao invés, mobilizaram-se estratégias de diversos modelos. Da mesma forma, também a postura docente não foi uma postura nem completamente autoritária, nem absolutamente permissiva - pretendeu-se um equilíbrio na relação com os alunos, mantendo a natural liderança docente, mas criando momentos de diálogo natural e de intervenção positiva por parte dos alunos.

### 2.3.3. Relação pedagógica

Como já referido, deu-se primazia à manutenção de uma boa relação professor-aluno, situação, aliás, facilitada pela já boa relação existente. No entanto, é de referir que a relação pedagógica verificada no 1.º CEB é muito mais rica e próxima do que a verificada no 2.º CEB, provavelmente justificada pela monodocência característica da primeira valência – aqui, a relação é de elevada qualidade, sendo veículo para um ambiente harmonioso na sala de aula. Existem momentos de diálogo fora da componente letiva, nos quais os alunos têm a iniciativa de partilhar questões pessoais, fazer perguntas ou, simplesmente, de conversar com o docente, o qual assume uma postura recíproca, desenvolvendo, assim, esta relação. No 2.º CEB, ainda que a relação seja igualmente positiva e harmoniosa, não é, de facto, tão próxima.

A relação estabelecida entre o professor e os seus alunos é, aliás, fator determinante no desempenho dos alunos e na conseqüente aquisição de aprendizagens, como avançam Cadima et al. (2011). Os autores explicam que nas salas de aula onde os professores estimulam e promovem conversas frequentes entre adulto e criança desenvolvem-se mais e melhores aprendizagens. Apontam, ainda, diversos estudos recentes que corroboram esta situação e “salientam a importância da conjugação de elementos sociais e emocionais, como a presença de um clima emocional positivo e responsivo, com elementos relativos à instrução e à organização e gestão da aprendizagem” (Cadima et al., 2011, p. 13).

Ao nível do comportamento, nenhuma das turmas assume comportamentos desviantes extremos ou graves, pelo que existiu escassa necessidade de recorrer a atitudes

mais rígidas, sendo suficiente algumas intervenções neste sentido. Deu-se primazia à escuta ativa dos alunos, por se identificar frequentemente, noutros contextos, uma escassez da mesma por parte de alguns docentes e, por tal, priorizou-se esta situação, ouvindo-os e canalizando os seus comentários e questões de forma construtiva e potencializadora de aprendizagens.

#### 2.3.4. Processos de avaliação

A avaliação formativa constituiu-se como a principal forma de avaliação em ambas as turmas, nas quais se constatou que a também critérios relacionados com competências e com atitudes. A avaliação sumativa, no 1.º CEB, é prevista e implementada ao nível do grupo do 4.º ano do agrupamento, já no 2.º CEB, a única diretriz por parte dos departamentos de POR e HGP era a obrigatoriedade de uma ficha de avaliação sumativa por cada período escolar.

Avaliar é um dos processos inerentes ao ensino e a componente formativa da mesma é extremamente importante, por permitir recolher informações relevantes sobre “o estado dos alunos no sentido de os ajudar a gerir o processo de ensino/aprendizagem” (Pinto, 2002, p.61). Deu-se, assim, continuidade à avaliação formativa através da observação direta e do registo de determinados dados a partir de grelhas de observação e de registo, da análise das tarefas realizadas pelos alunos e da realização de fichas de auto e heteroavaliação.

Pela importância de se avaliar para se proceder a ajustes necessários, também os processos de avaliação dos PI se constituíram como fundamentais para compreender a eficácia dos mesmos. Considera-se que, em ambas as intervenções, e, aliás, como já referido, se cumpriu com o principal objetivo – o de desenvolver determinadas competências nos alunos. Relativamente à questão dos erros na escrita e na oralidade, nos dois grupos sucedeu a mesma situação – houve lugar a uma significativa melhoria, mas constatou-se que seria necessário um maior período de tempo para se realmente considerar o objetivo como bem-sucedido. Não obstante, evidenciaram-se processos de consciência metalinguística e capacidade de reflexão sobre a língua, identificados por comentários dos alunos em situações de autocorreção de erros ou mesmo, na oralidade, corrigindo-se uns aos outros, identificando o porquê da correção.

### 3. ESTUDO EMPÍRICO

| " | | " |

### 3.1. Apresentação do estudo

A gramática é parte integrante do currículo das escolas portuguesas desde a formalização da educação, no entanto, tem sido considerada uma área problemática, assumindo frequentemente um papel menor quando comparado com a leitura e a escrita. Apesar das mudanças no currículo ao longo do último século, esta desvalorização manteve-se e é, ainda, atual. Esta questão sustenta-se em vários fatores: (i) pouca importância atribuída à gramática; (ii) variação frequente da terminologia oficial; (iii) falta de integração da gramática com outros domínios; (iv) rotinas expositivas e dedutivas no seu ensino; (v) insucesso dos alunos no âmbito da gramática (Costa, 2007a).

Ao longo das duas intervenções decorridas na PES II, delinearam-se PI (*cf.* Anexo D, Anexo E, Anexo J, Anexo K) para ambas, com base nas fragilidades e potencialidades detetadas nos períodos de observação iniciais. Foram identificadas, em ambos os contextos, fragilidades ao nível da escrita, nomeadamente uma elevada incidência de desvios linguísticos. Estes desvios sugerem um desconhecimento gramatical, relacionado com a falta de conhecimento científico sobre as regras que estruturam a língua ou com dificuldades ao nível da competência metalinguística, nomeadamente na reflexão sobre a língua e na mobilização de competências gramaticais para outras competências.

A ocorrência frequente de erros de escrita e de pontuação é, aliás, bastante comum e identificável não só em idade escolar, como em indivíduos adultos. De acordo com Costa (2008), esta questão surge, precisamente, pelo conhecimento gramatical aquém do expectável e por uma fraca ou mesmo ausente rotina de reflexão (meta)linguística.

Também Rodrigues e Duarte (2008), no âmbito de uma monitorização das dificuldades dos alunos nas diversas competências da língua portuguesa, assinalam, no domínio da gramática, dificuldades ao nível da transferência do conhecimento explícito para os outros domínios linguísticos, dificuldades de natureza sintática, semântica, ortográfica e de pontuação e, finalmente, dificuldades na mobilização de conhecimento metalinguístico (adaptado de Rodrigues & Duarte, 2008).

Tendo isto em conta, realizou-se uma análise inicial (*cf.* Anexo L) na intervenção no 1.º CEB que fez surgir dados relevantes neste âmbito. Os erros ao nível da escrita eram, uma vez mais, frequentes, e conseguiu-se identificar determinadas predominâncias ou tendências na tipologia destes desvios. Desta forma, pelo interesse pessoal,

profissional e académico, e pela pertinência do tema, optou-se por se centrar o estudo empírico no mesmo, em contexto de 1.º CEB, assumindo como objeto de estudo a grafia das formas verbais pronominalizadas com pronome reflexivo *-se* (*come-se*) e das formas verbais no pretérito imperfeito do conjuntivo (*comesse*), pela ocorrência frequente de desvios nestas nas produções escritas analisadas.

Ademais, o presente estudo está integrado no projeto de investigação *Abordagem Indutiva e Reflexiva da Gramática: Percursos de Investigação, Formação e Intervenção (G-LAB)*<sup>1</sup>, coordenado pela professora Patrícia Ferreira, cuja equipa de investigação conta com diversas docentes e investigadoras da ESELx. Conta, também, com docentes e investigadoras de outras instituições de ensino superior e de estudantes de mestrado também de várias instituições. Este projeto assume, como principal objetivo, concorrer para alterações ao nível do ensino da gramática, nomeadamente através da adoção de práticas indutivas e reflexivas de construção de conhecimento gramatical. Pretende caracterizar as conceções de professores do 1.º e 2.º CEB sobre o ensino deste domínio e cruzar estas mesmas conceções com as suas práticas profissionais, promover formação nesta área, construindo e disponibilizando recursos que contribuam para o paradigma atrás descrito. Esta abordagem ao ensino da gramática não é, aliás, novidade, e baseia-se num rico panorama teórico que será apresentado adiante, neste documento.

Surgem, assim, duas questões de investigação que sustentam o presente estudo: (i) Como os alunos escrevem as formas verbais pronominalizadas com pronome reflexivo *-se* (*come-se*) e as formas verbais no pretérito imperfeito do conjuntivo (*comesse*)? e (ii) De que forma a mobilização de percursos reflexivos e indutivos potencia a proficiência na escrita destas formas?

Com base nestas questões, desenvolveu-se um estudo subordinando ao tema *Ensino Reflexivo da Gramática no 1.º CEB*, veiculado pela problemática já descrita, tendo-se definido determinados OG para o mesmo, nomeadamente: (i) Caracterizar a grafia das formas verbais com e sem pronominalização (*gosta-se/gostasse*); (ii) Aferir o nível de mobilização do conhecimento gramatical construído para situações escritas; e (iii) Compreender de que forma a utilização de percursos reflexivos e indutivos influencia

---

<sup>1</sup> Projeto financiado pelo PI&CA2021, do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais do Instituto Politécnico de Lisboa.

a proficiência escrita dos alunos. Estes OG constituem-se como a base sobre a qual se delineou o plano de ação da investigação.

Em suma, o presente estudo surge a partir de uma fragilidade identificada nos momentos de observação inicial da PES II e sobre a qual se desenvolveu parte do PI da intervenção do 1.º CEB. Pretende, essencialmente, compreender a grafia das formas verbais referidas, sendo estas fonte de um desvio linguístico comum, e mobilizar percursos reflexivos e indutivos, no âmbito do ensino da gramática, de modo a aumentar a proficiência escrita destas mesmas formas.

### **3.2. Fundamentação teórica**

Neste capítulo abordaremos as bases teóricas que sustentam o presente estudo e que assentam, naturalmente, na definição do conceito de gramática e no papel que a mesma tem desempenhado nos diversos documentos orientadores do ensino, em Portugal. São, ainda, apresentadas as razões pelas quais a gramática se constitui como uma importante parte do currículo da língua materna, quais as suas implicações para o domínio e proficiência da mesma e que posição assumem professores e alunos perante esta competência.

De seguida, e defendendo um ensino reflexivo e indutivo da gramática, elaborar-se-á sobre as bases teóricas que sustentam este paradigma, nomeadamente as teorias de Piaget e Vygotsky, a definição de *meaningful learnings* de Ausubel e Novak e a teoria inatista de Chomsky. Serão, ainda, apresentados alguns estudos e literatura que sustentam a relevância, pertinência e atualidade do tema. Finalmente, descrever-se-á o recurso *laboratório gramatical*, ferramenta que se constitui, neste estudo, como técnica de recolha de dados e recurso pedagógico, e o caso concreto do desvio linguístico *-se/sse*, sobre o qual se desenvolve a investigação.

#### **3.2.1. O que é a gramática?**

Na Índia antiga, o sânscrito era uma língua considerada sagrada, pelo que não se admitiam quaisquer alterações à sua pronúncia e utilização. Esta crença levou à necessidade de se registar o conjunto de regras pelas quais a língua se rege, para que se mantivesse a pureza e a perfeição da mesma. Surgiu, assim, a primeira descrição de uma

língua – a primeira gramática (Mateus & Villalva, 2006). Podemos afirmar que até ao início do século XX a gramática assumiu este valor normativo, em oposição ao carácter descritivo que começa a predominar a partir deste momento. Sobre isto, Duarte (2000) explica que a perspetiva normativa da gramática se relaciona a necessidade de “regulamentar o comportamento linguístico dos falantes e permitir-lhes aceder à compreensão de textos literários” (p. 41). É, portanto, encarada como um instrumento que enuncia a correta estrutura de uma língua, renunciando à mudança linguística e valorizando a escrita em detrimento do oral. É esta conceção de gramática que fortemente regulamentará o ensino da língua materna nesta época e até ao século XX.

Sobre a perspetiva descritiva da gramática, esta surge pela identificação de fragilidades na visão normativa da mesma, nomeadamente o não reconhecimento da evolução linguística e a omissão quase total da língua falada. No início do século XX, a partir do trabalho de Saussure, observamos o aparecimento de gramáticas descritivas que admitem, agora, variações diacrónicas, diafásicas, diatópicas e diastráticas da língua e nivelam a importância dada à língua escrita e à língua falada, valorizando esta última como uso primário da língua (Duarte, 2000).

Uma pesquisa rápida na Infopédia (Porto Editora) devolve-nos várias aceções do conceito *gramática*, das quais salientamos uma – conhecimento adquirido e inconsciente dos princípios e regras de uma língua, que permite produzir e compreender enunciados. Esta aceção do termo refere-se, aliás, ao conhecimento gramatical implícito ou intuitivo, base fundamental da teoria de Chomsky, que se constitui como pilar deste novo paradigma de ensino e aprendizagem da gramática, e à qual retomaremos neste documento.

Deste modo, o conceito de gramática significa simultaneamente o conhecimento linguístico dos falantes e a descrição desse conhecimento pelos linguistas. Salientamos esta dupla significação da palavra gramática que se reporta simultaneamente ao conhecimento da língua, nos seus vários níveis, desde o conhecimento implícito até ao conhecimento explícito, e ao seu registo físico na forma de manual ou livro.

### 3.2.2. A gramática no currículo português – diacronia e sincronia.

Os documentos reguladores do ensino – o currículo, sob a forma de programas, orientações curriculares ou aprendizagens essenciais – estabelecem aquilo que deverá ser abordado, ao mesmo tempo que, frequentemente, determinam linhas metodológicas orientadoras, abordam questões avaliativas ou sugerem atividades. O caso particular da gramática, sob as diversas designações que conheceu nestes documentos, não é exceção e, ainda que se reconheça a sua importância no ensino e desenvolvimento da língua materna, a verdade é que nem sempre o currículo foi coerente na sua abordagem, como veremos de seguida.

Em meados do século XVIII, após o grande terramoto de Lisboa, inicia-se a primeira grande reforma educacional em Portugal, cujo principal objetivo era, a partir da laicização da escola, ensinar a população a ler, escrever e contar. Aqui a gramática surge como a verdadeira via para a *perfeição linguística*, remetendo para a já referida ideia da gramática como instrumento regulador da língua. Vai ser este o papel da gramática no ensino, embora com algumas nuances, até à república, no início do século XX (Amado, 2012; Pinto, 2004, citado por Ferreira, 2018).

Durante o período de governo ditatorial, as diversas alterações ao programa e às metodologias a utilizar refletiram, de certa forma, os valores de então, de promoção da pátria e da história nacional, e da valorização da língua enquanto símbolo da nação. Em resumo, as alterações relativamente à gramática, em particular, e ao Português, no geral, neste período, podem ser elencadas da seguinte forma (adaptado de Duarte, 2008a):

- 1921 (Ensino Primário Geral) – Ênfase na escrita e na leitura; conteúdos de gramática surgem no 3.º ano apenas, privilegiando-se a memorização dos mesmos;
- 1936 (Reforma dos programas do Ensino Liceal) – Preconiza-se o estudo da língua e o conhecimento da história da pátria, a partir da leitura e análise de textos. No liceu, surge o Latim, cujo estudo servirá de base gramatical para a compreensão da língua;
- 1948 (Ensino Liceal) – Aumento significativo dos conteúdos gramaticais no 2.º e no 6.º ano de escolaridade. A leitura mantém o lugar central no trabalho letivo;
- 1960 (Programas do Ensino Primário) – Aumentam de forma significativa os conteúdos gramaticais no ensino primário e, sobre a metodologia de ensino dos mesmos,

refere-se que: “o ensino da gramática nunca partirá de definições e nenhuma definição a que a experiência venha a conduzir será dada como fórmula invariável” (p. 11);

- 1967 – É homologada a Nomenclatura Gramatical Portuguesa (NGP).

Com a revolução de 1974 e a instituição da democracia, também os documentos orientadores curriculares passam a promover o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a criatividade e a promoção do pensamento individual. No programa de 1978, a disciplina de Língua Portuguesa conta com quatro domínios: linguagem oral, leitura, escrita e trabalho sobre o texto, encontrando, dentro de cada um deles, subdomínios específicos com comportamentos associados. Em 1979, uma nota introdutória esclarece que o objetivo do Português, enquanto língua materna, é “o desenvolvimento da competência comunicativa” (Duarte, 2008a, p.12) – aqui, pela primeira vez, observa-se o reconhecimento da língua como, simultaneamente, objetivo e veículo de aprendizagens, no entanto, é óbvia a desvalorização da gramática enquanto competência da língua portuguesa. Regressa-se também à utilização da NGP como norma e base para o ensino (Duarte, 2008a).

O programa de Língua Portuguesa de 1980 reforça o paradigma do ensino reflexivo da gramática já levantado em documentos anteriores. Aqui, sob a designação de Funcionamento da Língua, emite-se uma orientação clara sobre a abordagem a este tema: dever-se-á “se afast[ar] visivelmente de uma gramática feita de definições e aplicações de regras de funcionamento memorizadas.” (Duarte, 2008a, p. 15). A gramática volta a ter lugar de destaque e a abordagem descritiva e indutiva é valorizada.

As orientações curriculares, de 1991, apresentam o programa de Português dividido em três blocos – Comunicação oral, Comunicação escrita e Funcionamento da língua, análise e reflexão. Este último apenas contemplando conteúdos para o 3.º e o 4.º anos de escolaridade e especificando que os alunos deverão descobrir determinadas regularidades da língua, sem a necessidade de memorizar a nomenclatura formal. Apesar de adiar o ensino formal da gramática para o 3.º ano de escolaridade, é evidente uma valorização da aprendizagem por descoberta. De acrescentar, ainda, que um dos objetivos gerais deste programa é “descobrir aspectos[*sic*] fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua, a partir de situações de uso” (Ministério da Educação, 2004, p. 138). No entanto, a operacionalização da construção de conhecimento

(meta)linguístico apenas enraizado no conhecimento intuitivo dos falantes deixa de fora estruturas linguísticas importantes e sobre as quais as crianças dificilmente terão conhecimento implícito. Por outro lado, a desvalorização da terminologia metalinguística conduziu a problemas de rigor. Deste modo, a valorização da gramática não se pode afirmar plena, essencialmente pela falta de rigor, abrangência e sistematicidade atribuída ao processo de ensino-aprendizagem desta competência.

Em 2001, é emitido o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) – Competências Essenciais*, que acrescenta metas ao final de cada ciclo de ensino. Sobre a Língua Portuguesa, estabelece cinco competências essenciais: a Compreensão do oral, a Expressão oral, a Leitura, a Expressão escrita e o Conhecimento Explícito da Língua (CEL), esta última referindo-se ao desenvolvimento de “(...) um conhecimento reflexivo, objectivo[sic] e sistematizado da estrutura e do uso do Português padrão” (Ministério da Educação, 2001, p. 37). Este constitui um marco relevante na valorização da gramática ou do conhecimento explícito da língua, na medida em que é colocada lado a lado, em pé de igualdade, com as restantes competências linguísticas nucleares.

Em 2008 é publicado o Dicionário Terminológico, que “fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspectos[sic] do conhecimento explícito da língua” (Reis, 2009, p.4), substituindo a NGP e, no ano seguinte, o *Programa de Português do Ensino Básico* estabelece descritores de desempenho e assume as cinco competências do CNEB como base curricular. O CEL ganha profundidade: pela discriminação dos seus conteúdos em diversos planos, o que orienta o docente numa abordagem abrangente e sistemática do ensino da gramática e pela clara defesa do papel da reflexão linguística como construtora de conhecimentos – aponta como lacuna a falta da mesma nas práticas pedagógicas e defende a importância do erro, da reflexão sobre o mesmo e da identificação das regras e regularidades que levam à sua correção (Reis, 2009).

O programa de português de 2012 define como objetivo “construir um progressivo domínio do funcionamento da língua, na oralidade e na escrita, através da capacidade de reflexão sobre as suas regularidades, de modo a ganhar autonomia no uso dos códigos na mesma” (Buescu et al., 2015, p.6), no entanto, esta ideia não transparece ao longo do documento. Assumem-se, agora, quatro domínios: a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Educação literária e a Gramática, cujos conteúdos são associados às *Metas Curriculares*

*de Português no Ensino Básico*, que, embora proponham objetivos e descritores de desempenho, voltam a limitar a Gramática, reduzindo-a a poucos e breves descritores, centrados em planos linguísticos reduzidos e sem qualquer referência a esta reflexão sobre a língua (Buescu et al., 2015).

As *Aprendizagens Essenciais de Português* – documento curricular em vigor – referem, no que concerne à Gramática, que se pretende desenvolver e consolidar a capacidade de releção e de domínio das regras que sustentam a língua, todavia, e apesar do documento fazer referência a determinadas estratégias, pouco se identifica relacionado com o ensino reflexivo ou com o desenvolvimento da capacidade metalinguística (Ministério da Educação, 2018). Este documento articula-se com o documento do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al, 2017) e fá-lo apresentando conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos, a partir do conceito de “emagrecimento curricular”, definido pela “substituição de acumulação enciclopedista enumerativa pelo aprofundamento da complexidade do conhecimento que se elege como essencial” (Roldão et al., 2017, p.8).

Sobre este último documento, importa referirmos três das áreas de competência que se relacionam com a reflexão linguística – a área de competência *Linguagem e Textos*, a de *Raciocínio e Resolução de problemas* e a do *Pensamento crítico e Pensamento criativo*. Sobre estas, o documento refere, respetivamente, que os alunos deverão desenvolver competências que permitam: “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às Línguas” (p.21); “encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias (p.23).”; e que permitam “gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos.” (p.24) (Martins et al., 2017).

Esta questão da aprendizagem por reflexão e descoberta, no que se refere à gramática, tem alguma presença em alguns dos nossos programas, embora, como se pretende ilustrar, nem sempre tenha sido claro ou facilitado o seu processo. Este paradigma “pressupõe o reconhecimento do papel decisivo dos alunos na construção das suas próprias aprendizagens, atribuindo uma grande importância à criação de contextos de aprendizagem por reflexão e descoberta” (Ferreira, 2014, p.142) e é suportado por

estudos e investigações, desde 1746, por Verney, até aos dias atuais, como veremos adiante.

Ademais, esta prática indutiva e reflexiva relaciona-se intimamente com o conceito de aprendizagem ativa, que, no caso da gramática, potencializará uma maior e melhor compreensão da estrutura da língua, permitindo ao aluno a sua proficiente utilização. Esta proficiência da língua, absolutamente necessária para a vida em sociedade e para enfrentar os desafios cada vez mais exigentes que a mesma o obriga, como nos propõe Duarte (2001), deverá ser desenvolvida ao longo da escolaridade obrigatória e mobiliza o domínio da compreensão e expressão oral, da escrita, da leitura, da estrutura da língua e, finalmente, da competência metalinguística.

### 3.2.3. Estudar gramática – porquê e como?

Afinal, porque ensinamos gramática nas escolas? Qual o objetivo da mesma nos currículos, quando esta é fonte de frequente frustração por parte de alunos e professores, que lhe atribuem, muitas vezes, papéis de indiferença ou mesmo de inutilidade?

Efetivamente, a gramática faz parte do currículo do Português desde sempre, muito embora tenha apresentado diversas nomenclaturas e abordagens ao longo dos tempos. Apesar disto, como nos refere Costa (2007a), “a gramática não tem sido ensinada (...) [e] não tem havido um investimento suficiente no ensino da gramática” (p.149). Ora o que o autor nos reporta, em suma, é que não só o ensino da gramática tem sido relegado para segundo plano em detrimento do desenvolvimento de competências relacionadas com a leitura e a escrita, como, por outro lado, as práticas associadas ao mesmo não são de qualidade.

A investigação aponta a formação de professores, a importância atribuída à gramática nos momentos de avaliação e a acentuada variação na terminologia utilizada como importantes fatores para este fenómeno da reduzida qualidade do ensino da gramática. Ademais, acrescenta duas outras questões: o facto de a gramática ainda se associar a práticas expositivas e dedutivas e a falta de integração dos conteúdos gramaticais no panorama global da língua (Costa, 2007a).

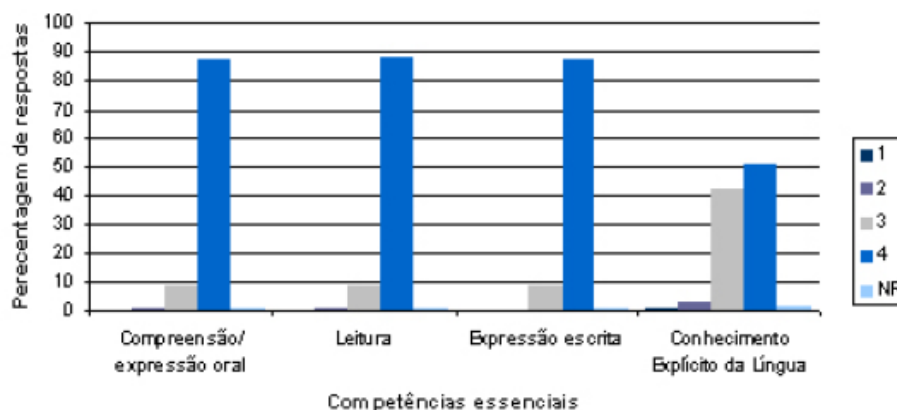
Em 2008, Costa aborda esta questão da utilidade do ensino da gramática, empregando-lhe um tom satírico no seu artigo *Estudar gramática: (des)interesse e*

(in)utilidade. Aqui, o autor defende que o ensino da gramática, tantas vezes questionado e apelidado de desinteressante e inútil, é tão importante quanto estudar o corpo humano – afinal, é a utilização da linguagem que nos distingue dos demais seres vivos. Explícita, ainda, um fator determinante para a sua importância: o conhecimento gramatical tem relação e impacto profundo nas outras competências da língua.

Todavia, a atitude dos professores não tem coadunado com esta importância, ou pelo menos assim o revelam alguns dados. Em 2008, um estudo coordenado por Duarte revelou que o CEL é a competência à qual os professores inquiridos menor importância atribuem (figura 1), sendo evidente um equilíbrio entre as competências oral, leitora e escrita, que alcançam o  *muito importante* em perto de 90% dos inquiridos, enquanto o conhecimento explícito da língua apenas o faz em cerca de 50% dos mesmos.

**Figura 1**

*Importância atribuída ao CEL pelos professores inquiridos*



*Nota.* Retirado de Duarte (2008b).

Um outro estudo revela-nos as mesmas conclusões - os docentes centram-se numa exploração da Gramática essencialmente desarticulada e pouco estruturada. Muito embora a investigação e os documentos orientadores da altura preconizasse o ensino da gramática a partir de um paradigma indutivo e reflexivo, as práticas continuam relacionadas com a tradicional exposição de conteúdos, nas quais se explicam regras e o aluno sistematiza-as em forma de exercícios de aplicação e repetição. Este estudo admite, também, que as próprias experiências vivenciadas pelos professores no seu percurso escolar e académico influenciam as suas práticas de ensino, sendo o carácter expositivo e dedutivo o mais referenciado pelos docentes como experiência pessoal (Ferreira, 2012).

Estes resultados assinalam um perigoso indício da atitude dos professores face à gramática e urge, então, uma mudança paradigmática já há muito prevista pela investigação. Será necessário mudar não só práticas de formação de professores, como atuar diretamente naqueles que já exercem a profissão. Para além disto, também os alunos denotam, desde muito cedo, um desgosto generalizado pela gramática, apontando duas razões para o mesmo – é um conteúdo de elevada dificuldade e cuja função e aplicação não é clara, pelo menos da forma como está a ser ensinada (Sebastião & Menéndez, 2009).

Ainda em relação aos alunos e à sua perspetiva em relação ao CEL, um estudo de 2007 refere que, de acordo com o PISA, os alunos portugueses estão colocados muito abaixo da média no que refere ao desempenho médio em literacia de leitura. Reporta aos resultados obtidos nas provas de aferição entre 2004 e 2006, os quais denunciam o CEL como a competência na qual os alunos obtiveram piores resultados nos anos finais dos três ciclos do ensino básico (4.º, 6.º e 9.º ano) (Ucha, 2007).

De referir, também, um estudo de Rodrigues (2019), que incide sobre o conhecimento gramatical à saída da escolaridade obrigatória. No mesmo, a autora faz uma análise ao desempenho dos alunos no domínio da gramática e confirma os resultados obtidos em estudos semelhantes, prévios a este – há uma “necessidade imperiosa de reforçar a investigação e a produção de materiais orientadores no campo da didática da gramática” (p.62), comprovada não só pelas dificuldades apresentadas, como também pela forma como os itens de avaliação do conhecimento gramatical são expostos.

Há, ainda e cada vez mais, uma grande incidência de erros de escrita e de pontuação, em todas as faixas etárias, os quais, segundo Costa (2008), se relacionam com a clara falta de hábitos de reflexão linguística e com o desconhecimento gramatical. Se, por um lado, a capacidade de compreender e refletir sobre a língua nos proporciona a tomada de decisões acertadas sobre a mesma, por outro lado, existe a necessidade de conhecer determinadas estruturas para que se possa refletir sobre as mesmas – esta capacidade metalinguística permite refletir a partir de conhecimento já adquirido, o qual, por sua vez, gera novos momentos de reflexão.

Sendo assim, importa realizar uma abordagem aos conteúdos gramaticais – portanto, às regras e regularidades que estruturam a língua materna – através de práticas reflexivas e baseadas no facto de que a criança já possui conhecimentos de gramática

quando entra no 1.º CEB e através de práticas reflexivas, como, aliás, nos refere a teoria inatista de Chomsky, que será aprofundada no capítulo seguinte. Este conhecimento linguístico implícito, intuitivo e inconsciente tem de se assumir como ponto de partida para a compreensão da maioria das estruturas formais, recusando as práticas de exposição de conteúdos que, muito embora possam ser direcionadas para momentos de sistematização, não deverão, nunca, constituir-se como o centro da aprendizagem formal (Sebastião & Meléndez, 2009; Costa, 2007a; Costa, 2007b; Duarte, 2008c). Em suma, o ensino da gramática deverá assentar numa perspetiva de que, na maioria das situações, não se está, de facto, a ensinar nada de novo – está-se, sim, a promover hábitos reflexivos sobre conhecimento que eles já possuem (Sousa & Cardoso, 2005).

Esta ideia não é atual. Em 1746, na publicação do *Verdadeiro Método de Estudar*, Luís António Verney expõe sobre o ensino da gramática. Aqui, refere que “todos aprendem a sua língua no berço; mas, se acaso se contentam com essa notícia, nunca falarão como homens doutos.” (citado por Amado, 2012, p.310). Levanta, ainda, outra questão relevante – de que a reflexão sobre as regularidades da língua leva à sua compreensão de forma muito mais eficaz do que a simples exposição de regras: “se, sem tantas regras, mas com mui simples explicações, fizessem com que os principiantes reflectissem[sic] (...) abririam os olhos por uma vez, e entenderiam as coisas bem, e se facilitaria a percepção[sic] das línguas todas” (Amado, 2012, p. 310).

#### 3.2.4. Ensino reflexivo da gramática – porquê?

Essencialmente, os benefícios da adoção de uma perspetiva reflexiva e indutiva da gramática no processo de ensino e aprendizagem permitem que o aluno parta de si próprio, das suas conceções prévias, do seu conhecimento implícito, das suas formulações de hipóteses e das suas descobertas, para construir conhecimento. Este conhecimento, esta aprendizagem, é, desta forma, significativa e duradoura. Quantos de nós recordamos todo o conteúdo que adquirimos ao longo da nossa própria escolaridade? No entanto, recordamos-nos, certamente, de determinados conceitos cuja utilidade compreendemos profundamente.

Sabe-se que a aprendizagem ativa – aquela que coloca os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem, desafiando-os e que os obriga a atuar diretamente

sobre o seu conhecimento, é a apontada por professores como a que mais e melhores resultados apresenta, proporcionando um processo prazeroso, ao invés da tradicional monotonia associada ao ensino tradicional e expositivo (Lopes & Silva, 2019).

Uma vez mais, esta abordagem não é recente e inédita – as correntes pedagógicas e desenvolvimentistas da primeira metade do século XX partiram desta concepção para elaborar e fundamentar as suas práticas inovadoras e reflexivas. A recusa de um ambiente tradicional e autoritário e a admissão de que o docente deve conhecer o meio em que está inserido para que possa dele partir e proporcionar aprendizagens válidas e significativas aos seus alunos é uma premissa defendida e desenvolvida por Dewey (1952) e que vai sustentar amplamente esta alteração de paradigma, tornando-se numa referência nesta área. A metodologia de trabalho por projetos, de William Kilpatrick, um dos mais notáveis alunos de John Dewey, surge precisamente pela constatação de que o ensino não preparava os jovens para a vida adulta. Ademais, assenta num princípio fundamental: as experiências e interesses do aluno devem ser o ponto de partida para a aprendizagem (Marques, 2016). Também Freinet (1964) desenvolveu as suas técnicas da escola moderna com base nos seus alunos, partindo das suas experiências e do que os rodeava para desenvolver atividades promotoras de aprendizagens. Referia que “as crianças de hoje não reagem como as crianças de há vinte [anos](...). O trabalho escolar não lhes interessa porque já não se inscreve no seu mundo” (p.11).

Os resultados positivos da investigação associada à prática de um ensino ativo, independentemente da corrente pedagógica, revelam, ao longo do último século, que efetivamente se promovem mais e melhores aprendizagens através do mesmo. A metacognição (ou pensamento reflexivo sobre o próprio conhecimento) e a aprendizagem cooperativa são dois dos fundamentos aos quais as abordagens de aprendizagem ativa mais se associam e que se suportam, respetivamente, no pensamento de Piaget e Vygotsky (Lopes & Silva, 2019).

Segundo Piaget, a criança adquire conhecimento a partir daquele que já possui através de processos de assimilação, acomodação e equilíbrio. Esta teoria construtivista da aprendizagem baseia-se no pressuposto de que toda a aprendizagem surge a partir de experiências dentro do nível de desenvolvimento da criança e através de novas experiências. Assim, o professor deve partir daquilo que a criança sabe – as ideias

assimiladas – e proporcionar experiências que validem, corrijam ou promovam aprendizagens adequadas, para que sejam acomodadas. Mas acomodar sem assimilar é apenas decorar, e assimilar sem acomodar não proporciona aprendizagem – é no processo de equilíbrio, quando a criança confronta e testa aquilo que sabia com aquilo que verificou numa nova situação, que a aprendizagem surge (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Este processo ocorre internamente, de forma reflexiva, e daí que se constitua como fundamental a questão da metacognição: só perante o confronto entre dados novos e informação já existente é que o aluno adquire conhecimento.

O trabalho cooperativo assenta numa perspetiva sociocultural, apresentada por Vygotsky (1978), que explica que “a aprendizagem ocorre quando os alunos resolvem problemas além do seu nível atual de desenvolvimento com o apoio do professor ou dos seus pares” (Lopes & Silva, 2019, p.35.). Atribui-se, portanto, uma elevada importância às interações entre pares, pois permitem a aprendizagem a partir da discussão de hipóteses e do confronto de diferentes propostas para uma mesma questão (Lopes et al., 2019).

Esta questão é também relevante, aliás, na investigação sobre *meaningful learning* (aprendizagens significativas) que Novak (2002) desenvolve a partir das ideias de Ausubel. De acordo com o autor, é na zona de desenvolvimento proximal, apresentada pela teoria de Vygotsky, – zona na qual acontecem as aprendizagens em cooperação e que admite a aquisição de novos conhecimentos – que se adquirem aprendizagens significativas. Estas são aprendizagens que ocorrem em contextos prazerosos para os estudantes, os quais, deliberadamente, as formalizam e retêm, sendo acessíveis *a posteriori* para eventual mobilização. O conhecimento adquirido nestas circunstâncias é verdadeiramente relevante e significativo e opõe-se ao *rote learning* (aprendizagem mecânica), o qual, muito embora possa proporcionar resultados excecionais em provas formais, não permanece e não transitará para a memória a longo prazo (Novak, 2002).

Ainda sobre Vygotsky, importa abordar o seu estudo sobre a relação entre pensamento e linguagem, cuja base teórica acrescenta, igualmente, fortes argumentos para o ensino reflexivo da gramática. Esta relação deverá ser vista como sobreposta, mas não coincidente – efetivamente, nem todo o pensamento é transmitido em linguagem e, da mesma forma, existe linguagem que não mobiliza, necessariamente, pensamento, como citar poemas de cor ou repetir enunciados. No entanto, na zona sobreposta entre

ambos encontra-se o pensamento verbal, cujo resultado – a verbalização – combina competências linguísticas (como dizer) e cognitivas (o que dizer) (Vygotsky, 2007).

Ademais, defende que, no processo de construção de conceitos, ou seja, de aquisição de novas aprendizagens, não se deverá nem partir do conceito, nem do seu significado. Vygotsky (2007) apresenta, como resultado de diversos estudos, que se deverá adotar um método misto que atribua importância, também, ao processo de descodificação do conceito, ou seja, aquilo que o aluno experiencia desde o momento em que é confrontado com um novo problema ou questão.

Sobre a gramática, Vygotsky (2007) desenvolve sobre a sua prática e ensino reflexivo, partindo dos pressupostos atrás elencados: a importância do processo e das descobertas que o aluno faz ao longo do percurso de aprendizagem e a importância da transformação do pensamento em linguagem através do pensamento verbal, associada à conceção partilhada com Piaget do papel do pensamento reflexivo na aprendizagem, levam, indubitavelmente, a uma melhor consciência metalinguística, que possibilitará uma mais proficiente utilização da língua materna.

O ensino reflexivo da gramática fundamenta-se também num outro pressuposto relevante e já aqui mencionado – o facto de que o ser humano já nasce a saber gramática. Muito se tem feito para se compreender a origem da linguagem, no entanto, enquanto a linguagem escrita deixa evidências, não há forma de comprovar quando e como o ser humano começou a comunicar oralmente. Todavia, na tentativa de compreender as questões relacionadas com a linguagem oral, alcançaram-se já resultados promissores e conclusivos que nos permitem compreender, também, a linguagem escrita.

A teoria inatista, de Noam Chomsky, explica que o ser humano já nasce com a predisposição biológica para adquirir a linguagem e que esta predisposição precisa apenas de um fator para se desenvolver: o contacto com as línguas maternas. A partir daqui esta capacidade biológica inata encarrega-se do resto – mas que resto? De facto, o processo de aquisição de linguagem não é um processo de imitação, desempenhando a mente desempenha um importante papel na assimilação daquilo que ouve. Quase se poderia afirmar que o bebé, quando nasce, traz consigo estruturas mentais, vazias e organizadas, restando apenas preenche-las com as especificidades da sua língua materna (Costa & Santos, 2003).

Vários argumentos sustentam esta teoria, sendo o mais relevante o facto de que a criança, quando começa a falar, produz erros e emite enunciados incorretos, mas que, quando analisados, são gramaticalmente corretos, ou seja, *os bebés já sabem gramática* (Costa & Santos, 2003). Alguns exemplos desta situação são a mobilização do advérbio *mais* com adjetivos que não o mobilizam, como o *bom*, para exprimir superioridade (ex.: ele é o *mais bom* jogador), a generalização de determinadas conjugações verbais, não admitindo as exceções dos verbos irregulares (ex.: eu *di*/eu dei; eu *fazi*/eu fiz) ou a utilização da marca do feminino *-a* em nomes sem flexão de género (ex.: és *a minha amora*/és o meu amor).

Podemos afirmar, então, que o maior argumento a favor da teoria de Chomsky constitui-se, simultaneamente, como um forte argumento a favor do ensino reflexivo da gramática. Este, juntamente com o inegável papel das estratégias de aprendizagem ativa, fundamentadas e complementadas pelas ideias de Vygotsky e Piaget, constituem-se como base teórica que justifica e suporta a urgência da adoção do ensino reflexivo e indutivo da gramática, nas nossas escolas.

### 3.2.5. O que nos diz a investigação?

A questão do ensino de gramática de cariz indutivo e reflexivo não é novidade na investigação portuguesa e internacional. Levantamos, aqui, alguns estudos que se coadunam com esta ideia, sustentados nas bases teóricas atrás referidas, e que apontam esta postura docente como necessária e crucial para motivar alunos e criar momentos de aprendizagem verdadeiramente significativos e duradouros.

O ensino da gramática a partir da reflexão consiste na “disponibilização, pelo professor, de dados devidamente organizados, que evidenciem um padrão de comportamento ou uma correlação de propriedades” (Duarte, 2000, p. 56). A autora apresenta, ainda, três fortes argumentos a favor do ensino gramatical reflexivo: (i) desenvolve a atividade metalinguística, ou seja, promove a capacidade do aluno de pensar sobre o comportamento da língua, permitindo-lhe um melhor domínio na produção de enunciados, (ii) normaliza os diferentes níveis e variações do português naturalmente presentes nos alunos à entrada da escolaridade obrigatória, aproximando-os da norma padrão, o que lhes permitirá a melhor compreensão e produção oral e escrita e (iii)

promove a distinção clara entre o oral e o escrito, assim como a reflexão sobre as características destas duas perspectivas da língua (adaptado de Duarte, 2000, p.56-57).

Sobre a reflexão, também refere Cassany (1999) que a mesma tem um papel fundamental na aprendizagem da língua materna, trabalhando “com representações internas e [que] consiste no desenvolvimento de novas representações a partir das já existentes” (citado por Gorgulho & Teixeira, 2016, p. 147). Essencialmente, as autoras concluem que a reflexão transforma o conhecimento já existente – implícito – em conhecimento estruturado e consciente – explícito – através de processos de formulação e testagem de hipóteses sobre o funcionamento da língua (Gorgulho & Teixeira, 2016).

Também Ferreira (2018) apresenta conclusões relativamente a este tema, explicitando o crucial papel da formação inicial e contínua de professores nesta área, que urge reforçar. Por um lado, pelo preenchimento de lacunas ao nível da gramática em si e do conhecimento científico dentro da disciplina provocado pela experimentação de práticas expositivas ao longo da escolaridade obrigatória. Por outro lado, pelo fraco desenvolvimento de conteúdo didático-pedagógico ao longo da sua formação inicial, que não promove percursos de ensino indutivo e reflexivo.

Os percursos expositivos no ensino da gramática consistem, maioritariamente, na “apresentação de um conceito (...) que se concretiza em exemplos selecionados pelo professor, e numa subsequente bateria de exercícios, cujo objetivo é permitir a tomada de consciência do novo conceito através da repetição e mecanização” (Rodrigues et al., 2021, p.505). As autoras apontam fragilidades neste âmbito, relacionadas com a qualidade e durabilidade das aprendizagens que dele derivam, apontando os percursos reflexivos como fundamentais para a aprendizagem útil. E este útil não se refere ao *saber* em si, mas sim à capacidade de *mobilização e aplicação do saber*.

As evidências do sucesso do ensino reflexivo da gramática estendem-se ao ensino da língua materna no mundo inteiro. Sobre isto, Sultan (2013) desenvolveu um estudo sobre o efeito do ensino reflexivo nos conhecimentos gramaticais dos alunos. Este estudo consistiu no desenvolvimento de práticas distintas com dois grupos de características semelhantes, ao longo de seis semanas – num, praticou-se um modelo de ensino tradicional e, no outro, um ensino reflexivo e indutivo – concluindo-se que este último adquiriu conhecimentos sobre a estrutura da língua muito mais significativos que o

primeiro. O estudo apoiou-se noutros, anteriores, de diversos autores que corroboram esta mesma ideia – “The findings of all of these studies confirm the positive effect of using reflection in teaching in general and developing teachers and student ability in reconstructing, development of critical thinking and cultural background and creativity<sup>2</sup>.” (Sultan, 2013, p. 32).

### 3.2.6. O laboratório gramatical

Abordaremos agora o caso concreto do laboratório gramatical como estratégia de ensino reflexivo e indutivo da gramática. Este é, aliás, proposto por Costa et al. (2011) como central no ensino do CEL nas aulas de língua materna, recusando o tradicional ensino por definições, a pedagogia do erro e metodologias únicas, por defender que nenhum deles promove, no seu absoluto, uma verdadeira reflexão e consequente aprendizagem. Explicam, ainda, que as definições são frequentemente generalizantes e erradas e que, muito embora o erro se possa constituir como ponto de partida para aprendizagem, não será suficiente, por si só, para proporcionar um adequado conhecimento das regularidades da língua. Apontam, assim, as atividades por descoberta e os laboratórios gramaticais como ponto de partida e estratégias para o desenvolvimento deste conhecimento, o qual não dispensará, a seu tempo, da sistematização formal dos conteúdos descobertos (Costa et al., 2011).

Apesar disto, um estudo desenvolvido por Marques (2015), apresenta, após análise de catorze atividades de um manual de português do 4.º ano, denominadas *Laboratório Gramatical*, que as mesmas não se enquadram no conceito do mesmo, não contribuindo para a descoberta de nenhuma regra ou estrutura e apresentando o conteúdo imediatamente no início da atividade. Também Silva (2016) apresenta resultados semelhantes na análise de atividades sob esta denominação de um manual escolar do 1.º CEB. As suas conclusões apontam que “não era seguida a versão mais completa [de um laboratório gramatical], mas que tais sequências se aproximavam da versão básica (quatro etapas) de explicitação do saber gramatical (...)” (Silva, 2016, p.17). Ademais, o autor

---

<sup>2</sup> *Tradução do autor.* As descobertas destes estudos confirmam o efeito positivo da utilização da reflexão no ensino em geral e desenvolvimento de reconstrução, pensamento criativo, história cultural e criatividade em professores e alunos.

explica que estas atividades seguem a seguinte estrutura: “1. Leitura e/ou observação de enunciados; 2. Exercícios diversos; 3. Explicações ou síntese de dados; 4. Exercícios de aplicação e/ou de avaliação” (Silva, 2016, p.18). Ora, esta não é a estrutura apresentada por Duarte (2008), a qual se irá apresentar de seguida, muito embora se possam observar pequenos momentos de reflexão linguística.

Esta estratégia de ensino, mencionada pela primeira vez sob a denominação de *Oficina Gramatical*, em 1992, por Inês Duarte, surge pela constatação do já mencionado papel secundário que a gramática tem assumido no currículo português. Tem, por fundamentos, a reflexão e a sistematização linguística a partir do conhecimento implícito dos alunos, de práticas experimentais e de uma visão científica, para a construção do conhecimento explícito da língua (Silvano & Rodrigues, 2010).

O laboratório gramatical é, pois, uma opção estratégica que permite ao aluno refletir sobre a língua, partindo de hipóteses, questões ou situações-problema que podem surgir em diversos contextos. A designação *laboratório* surge precisamente pela abordagem próxima ao clássico método científico e que preconiza que o aluno siga determinados passos, numa certa ordem, sendo eles: (i) Formação de pergunta ou problema – pode surgir a partir de textos, de intervenções ou de situações de sala de aula; (ii) Observação dos dados – regularidades, padrões ou exceções, para que se possa focar naquilo que se poderá constituir como regra; (iii) Formulação de hipóteses; (iv) Testagem de hipóteses – atividades que permitem testar a hipótese que formulou a partir dos dados iniciais e/ou de outros relevantes; (v) Validação dos resultados – constatar a validade da sua hipótese, formulando-se uma regra ou regularidade generalizante, ou seja, identifica-se aqui a regra gramatical que o aluno descobriu; (vi) Consolidação da sua descoberta – atividades e exercícios de consolidação, nas quais aplicarão o conhecimento adquirido; (vii) Avaliação – avaliar a aprendizagem e o processo realizado para a obtenção da mesma (adaptado de Duarte, 2008c, pp. 18-19).

Ainda de acordo com Duarte (2008c), esta abordagem do ensino da gramática centra-se num papel ativo do aluno, no qual o professor assume o papel de moderador, recusando o tradicional modelo expositor de conteúdos. Ademais, Ferreira (2018) realça que, além destas etapas, importa criar situações de mobilização do conhecimento gramatical para outras competências, dentro e fora da língua, o que assume especial

relevância se pensarmos nas fragilidades que os estudantes portugueses têm revelado nesta transferência de saberes.

### 3.2.7. Desvios morfológicos - o caso concreto do -se/sse.

Uma revisão da literatura sugere várias formas de classificação de erros na grafia das palavras. Aqui, baseamo-nos na proposta de Cardoso et al. (2002), que propõe sete categorias de desvios: (i) ortográficos; (ii) fonéticos; (iii) morfológicos; (iv) morfossintáticos; (v) sintáticos; (vi) sintático-semânticos; e (vii) semânticos. Não sendo este o foco do presente documento, importa enquadrar o caso concreto do -se/sse, segundo a autora, nos desvios morfológicos, nomeadamente nos casos de hipersegmentação de palavras. Os autores explicam, citando Rio-Torto (2000) que “muitos dos casos de hipersegmentação resultam da não distinção entre díticos e desinências flexionais verbais”. Apresentam o exemplo - *trabalha-se (trabalhasse)*, e justificam este desvio pela “não consciência de que os morfemas flexionais verbais são constituintes necessariamente presos” (p.18) e pelo “desconhecimento do valor funcional do morfema e do clítico” (Rio-Torto, 2000, p.613, citado por Cardoso et al., 2002, p.18)

### 3.2.8. Síntese

A gramática, ou conhecimento explícito da língua, assume várias definições ao longo dos tempos. A par disto, também a sua importância no currículo do ensino em Portugal é variável. Independentemente da valorização dada ou não à gramática, nos documentos oficiais, esta é, sem dúvida, um domínio essencial na aprendizagem e construção de conhecimento sobre a língua materna.

No entanto, os resultados académicos e as produções dos alunos não mostram um bom domínio desta competência, nem a sua mobilização de forma proficiente em contextos de uso oral e/ou escrito. Estudos indicam que esta situação poderá surgir pelo ainda predominantemente expositivo ensino da gramática, descontextualizado e desarticulado dos outros domínios linguísticos – isto promove atitudes menos positivas face à gramática, tanto por parte de alunos, como por parte de professores. Urge, então, uma mudança paradigmática na didática da gramática, sustentada por diversas correntes

teóricas que apresentam estes modelos de ensino – ativos, reflexivos, indutivos – como fundamentais para a melhoria e durabilidade das aprendizagens.

Desta forma, e após identificação de algumas estruturas frequentemente na base de desvios linguísticos, desenvolve-se um estudo que assenta nos princípios da investigação-ação e que pretende, com base nestes pressupostos teóricos, contrariar as práticas dominantes, contribuir para a redução de desvios linguístico e compreender a eficácia de percursos reflexivos, no ensino e descoberta das regras estruturantes da língua.

### **3.3. Metodologia**

As opções metodológicas assumem-se como um momento de extrema importância na concretização e no desenvolvimento de uma investigação, sendo a fase de recolha e análise de dados fundamental para o sucesso da mesma (Marconi & Lakatos, 2002). Após uma explicitação fundamentada das opções tomadas relativamente à natureza do estudo, serão apresentados as técnicas e os procedimentos utilizados na fase de recolha de dados e, de seguida, caracterizar-se-ão os participantes envolvidos no estudo. Finalmente, e antes da apresentação do plano de ação desenvolvido no decurso da investigação, será feita uma breve abordagem dos princípios éticos e do código de conduta sobre os quais a mesma assentou.

#### 3.3.1. Natureza do estudo

Tendo em conta o objeto de estudo e as questões de investigação definidas, assume-se o mesmo como sendo de natureza qualitativa, sustentado num paradigma interpretativo, e cujos princípios se aproximam da metodologia de investigação-ação. Este conceito, assente em dois nomes, pressupõe precisamente isso – uma forma de estudo que proporcione aprendizagens sobre determinado tema (*investigação*) e que desencadeie determinadas atitudes ou mudanças (*ação*). Como referem Sousa e Baptista (2011), “Uma investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação. (...) pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças (...)” (p.65).

A investigação-ação desenvolve-se de forma quase espiral ao longo de quatro fases fundamentais, as quais podem ser identificadas ao longo do presente estudo. A fase

inicial corresponde ao diagnóstico que dá origem a uma fase de construção de um plano de ação, sendo este, posteriormente, implementado. Finalmente, numa quarta fase, importa interpretar e refletir sobre os resultados, e, de alguma forma, integrá-los, seja pela adoção de mudanças efetivas ou pelo recomeço destas mesmas fases, pela identificação de uma nova problemática (Sousa & Baptista, 2011).

A presente investigação tem como objeto de estudo a grafia de determinadas formas verbais, mas numa perspetiva de ação, ou seja, de compreender como é que os participantes do estudo as escrevem e de que forma determinados percursos didáticos podem contribuir para a redução de desvios linguísticos nas mesmas. Ao assumir a ação *per se* como objetivo de estudo, baseia-se o percurso realizado num paradigma interpretativo, no qual o investigador observa todos os processos que ocorrem no meio observado, como um todo (Erickson, 1989). A par disto, desenvolve-se numa abordagem predominante qualitativa, recorrente, aliás, nas investigações da área da educação e em situações de formação inicial de professores – esta abordagem coaduna-se com os objetivos para os quais o estudo concorre, preconizando a recolha de dados descritivos para a compreensão e interpretação de determinadas situações. Nesta abordagem, é “menos relevante estudar uma causa e o seu efeito do que descrever ou reconstruir a complexidade das situações” (Flick, 2013, p. 23).

Tendo estas opções em mente, elaborou-se uma recolha inicial de dados através da análise de produções escritas dos alunos, a partir das quais se sinalizaram desvios linguísticos e se identificaram que estruturas apresentavam maior número de ocorrências. De seguida, implementou-se uma Sequência Didática (SD) em torno dos objetivos estabelecidos após a diagnose inicial, na qual foi integrado um momento de recolha final de dados (*cf.* Anexo M). Uma SD é um conjunto de atividades organizadas em torno de uma determinada estrutura, que visa concorrer para um objetivo comum. Caracteristicamente, apresenta-se uma situação e inicia-se o processo com uma produção inicial de diagnóstico, seguida das etapas que o professor decida relevantes para a construção de determinado conhecimento, culminando com a realização de uma produção final (Dolz et al., 2004). É igualmente necessário incluir um momento de levantamento de conceções prévias, na SD, e integrar a mesma na sala de aula, com outras competências, projetos ou componentes curriculares (Silva, 2010).

### 3.3.2. Técnicas e procedimentos de recolha de dados

Como já referido, a escolha das técnicas e procedimentos de recolha de dados é de extrema importância para o sucesso de qualquer investigação, sendo esta fase crucial, embora morosa, para o desenvolvimento da mesma, e na qual o zelo, o profissionalismo e a organização do investigador são fatores determinantes para o sucesso do estudo (Marconi & Lakatos, 2002). Tendo em conta a abordagem qualitativa da investigação e os objetivos estabelecidos para a mesma, também as técnicas e os procedimentos mobilizados assumiram este carácter. A observação direta participante e a pesquisa documental constituíram-se, assim, como as principais técnicas de recolha de dados.

A observação participante é característica na investigação na educação, uma vez que propõe o próprio investigador como “instrumento principal de observação. Ele integra o meio a investigar, podendo, assim, ter acesso às perspetivas das pessoas com quem interage (...)” (Sousa & Baptista, 2010, p.88). Esta distingue-se da não participante no papel que o investigador assume, o qual, na primeira, faz parte do grupo ou nele se insere para desenvolver o seu estudo, situação que se coaduna com a aqui apresentada (Marconi & Lakatos, 2002).

Ainda sobre esta técnica de recolha de dados, a mesma assume uma proximidade entre o investigador e os participantes e, no âmbito da mesma, recorre-se a instrumentos e procedimentos de recolha de dados de carácter descritivo (Flick, 2013), tais como os escolhidos para a presente investigação, nomeadamente, a elaboração de notas de campo e de grelhas de observação. Foi, também, utilizado o laboratório gramatical, recurso e opção estratégica sobre o qual já se elaborou (*cf.* Fundamentação Teórica - O laboratório gramatical) como forma de recolha de dados, de intervenção educativa e de investigação.

No que se refere à análise documental, esta foi realizada tanto de documentos pré-existentes, como de produções realizadas pelos alunos no decurso da presente investigação, constituindo-se como uma forma de compreensão e categorização dos dados qualitativos recolhidos, de modo a melhor os interpretar (Flick, 2013).

### 3.3.3. Caracterização dos participantes

O estudo empírico aqui apresentado foi desenvolvido em contexto de prática supervisionada, numa turma do 4.º ano do 1.º CEB constituída por 24 alunos, onze rapazes e treze raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Não existem casos de retenção escolar e, no que se refere ao aproveitamento escolar, a análise documental a documentos pré-existentes, nomeadamente de carácter avaliativo, revelou resultados bastante satisfatórios e elevados, contando com apenas quatro alunos abaixo desta média de turma. Ademais, dois alunos beneficiam de medidas de apoio universais: a despenalização de erros ortográficos, a disponibilização de tempo extra e o aumento do tamanho de letra. No entanto, e após verificação das suas produções, constatou-se que estas não se afastam drasticamente do nível médio da turma, pelo que os mesmos foram integrados no estudo, tendo este sido desenvolvido, assim, com a totalidade do grupo turma (*cf.* Anexo B).

### 3.3.4. Princípios Éticos

A presente investigação seguiu um rigoroso código de conduta ética, tendo-se baseado no documento emitido pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED), da ESELx. Foram, também, tidos em conta outros documentos e referenciais, nomeadamente o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD).

Assim, os participantes no estudo foram informados do mesmo e as suas identidades serão mantidas confidenciais, tal como a instituição na qual foi realizada a investigação e o nome do OC que a acompanhou. Ademais, o estudo aqui apresentado assentou em objetivos relevantes, que pretendem contribuir para uma melhoria de procedimentos já existentes, a par do ensino e aprendizagem do investigador, enquanto professor em formação.

Finalmente, teve-se em conta os princípios éticos elencados no documento atrás mencionado – integridade científica, responsabilidade, honestidade, fiabilidade e rigor – no processo de investigação e na elaboração deste relatório final.

### 3.3.5. Plano de ação

Para o presente estudo, estabeleceu-se, como já referido, um momento inicial de diagnose a partir da análise de produções realizadas pelos alunos. De seguida,

desenvolveu-se uma SD com sete atividades, tendo por base os pressupostos teóricos já referidos do ensino por descoberta, reflexivo e indutivo da gramática e as etapas descritas por Duarte (2008) do *Laboratório Gramatical* (cf. Anexo M). Ao longo da implementação da SD, tal como num momento final, foi-se recolhendo produções dos alunos de modo a conseguir-se analisar e interpretar estes dados, assim como a eficácia da sequência.

### **3.4. Resultados**

#### **3.4.1. Apresentação e discussão de resultados**

Ao longo deste capítulo far-se-á a apresentação e discussão dos resultados obtidos no decurso do presente estudo, organizados de acordo com os objetivos gerais de investigação. Apresentar-se-á a diagnose inicial e descrever-se-á, em concordância com a base teórica mobilizada e os objetivos estabelecidos para a presente investigação, as etapas da SD e os resultados específicos e globais que delas surgem. Finalmente, e antes das conclusões, será elaborada uma síntese dos resultados obtidos durante a investigação.

O plano de ação sobre o qual assentou o estudo (cf. Anexo M) baseia-se na proposta de Duarte (2008) da utilização do *Laboratório Gramatical*. Para além da inclusão de um laboratório da autoria de Estrela e Ferreira (2019) (cf. Anexo N), as restantes etapas, muito embora não se tenha realizado um laboratório de um ponto de vista formal, seguem a estrutura e os pressupostos do mesmo e assentam numa abordagem indutiva, reflexiva e construtivista da gramática. Importa realçar que o laboratório gramatical utilizado, bem como toda a sequência didática, não partiu do conhecimento linguístico implícito ou intuitivo dos alunos, dado que a grafia das palavras não integra este conhecimento inconsciente. Não obstante, todo o percurso assentou na observação de dados, na formulação, testagem e validação de hipóteses, na identificação de padrões, na descoberta e reflexão em pequenos passos e na mobilização do conhecimento para situações de escrita.

### 3.4.1.1. Caracterizar a grafia das formas verbais com e sem pronominalização

A diagnose foi realizada através da pesquisa e análise documental de produções realizadas pelos alunos durante as semanas iniciais de observação, tal como de algumas produções anteriores à observação inicial a partir da consulta dos seus cadernos diários. Neste primeiro momento, os dados recolhidos a partir das produções e evidências do Anexo L centraram-se no registo dos erros detetados nas suas produções, de modo a constatar algumas regularidades ou tendências, conforme se pode observar na tabela 1.

**Tabela 1**

*Desvios linguísticos detetados na recolha inicial de dados*

levamtaram	cuase	intersante	pêcegos
avia	podemnos	sintome	funcionado
debaicho	ganha-se (ganhasse)	tive-se (tivesse)	princesa
perfissão	incomodame	à (há)	pesoa
cassador	desconcentrame	votar-mos	acazo
sintume	perde-se (perdesse)	esgueirousse	foisse
amavao	comelos	á (à)	trás (traz)

Estes dados revelam, conforme o Anexo L, que metade da turma ainda comete desvios de diversas tipologias e que, em 28 erros detetados em 22 produções, treze são da mesma tipologia (desvios morfológicos<sup>3</sup>) e relacionam-se precisamente com a separação do pronome pessoal da forma verbal e com a confusão entre a grafia das formas verbais pronominalizadas com pronome reflexivo e as formas verbais no pretérito imperfeito do conjuntivo. Este desvio é, aliás, bastante frequente e surge pela não mobilização de um determinado conhecimento gramatical – os pronomes clíticos são palavras isoladas, ao contrário dos morfemas flexionais do verbo, por outras palavras, num caso estamos perante duas palavras, o que obriga à sua separação por hífen, e, no outro caso, é apenas uma palavra, uma forma verbal (Cardoso et al., 2022).

Assim, num primeiro momento e concorrendo para o OG *Caracterizar a grafia das formas verbais com e sem pronominalização*, pode-se afirmar que esta é uma grafia

<sup>3</sup> cf. Cardoso, A., Costa, M. L., & Pereira, S. (2002). *Para uma tipologia de erros. Ler Educação*, 2, pp 5-25.

que apresenta bastante ocorrência de erros, sendo predominantes os desvios linguísticos aquando da sua escrita. Os dados observados durante produções posteriores revelam, no entanto, alguma reflexão linguística, principalmente em momentos nos quais se desenvolveram atividades diretamente relacionadas com esta situação.

Na terceira etapa do plano de ação (cf. Anexo M) da presente investigação foi realizada uma atividade na qual se pretendia que os alunos escolhessem um verbo e construíssem duas frases com este – uma com o verbo pronominalizado com pronome reflexivo e outra com o verbo no pretérito imperfeito do conjuntivo. Os resultados (cf. Anexo O) neste momento da SD foram bastante positivos e revelam já que a reflexão linguística e a mobilização de determinado conhecimento leva indubitavelmente ao aumento da proficiência escrita. Neste caso concreto, verifica-se que a grafia das formas verbais sobre as quais o estudo assenta se altera, não apresentando ocorrência relevante de desvios linguísticos, ao contrário do constatado na diagnose inicial.

Em suma, as formas incorretas de grafar as formas verbais com pronominalização focadas são, principalmente, as que recorrem ao pronome reflexivo, pela sua semelhança com a forma verbal flexionada no pretérito imperfeito do conjuntivo, embora se constatem desvios em situações com outros pronomes.

Num momento final e posterior à implementação da SD, foram analisadas produções integradas noutras trajetórias e atividades (cf. Anexo P) inclusivamente de outra professora em formação do trio de estágio. Aqui, poucos foram os desvios linguísticos identificados em relação à grafia destas duas formas verbais, comprovando-se uma positiva evolução na mobilização do conhecimento gramatical para a proficiência escrita. Repare-se nos exemplos seguintes, ilustrativos de uma adequada mobilização do conhecimento adquirido para a escrita – *“porque não queria que a sua mulher soubesse”*, *“os habitantes do planeta Marte assustaram-se com tanta pressão”*, *“Carmo e Carmen revoltaram-se...”*, *“... e vai encontrar-se com as amigas...”*.

#### 3.4.1.2. Aferir o nível de mobilização do conhecimento gramatical construído para situações escritas

A evolução já apresentada no subcapítulo anterior revela, precisamente, que a mobilização do conhecimento gramatical leva a uma melhoria da competência escrita,

sendo esta melhoria mais evidente em percursos cujo objetivo principal é o de mobilização de regras e estruturas do CEL e há apelo explícito a essa mobilização.

Na segunda etapa da SD realizou-se um laboratório gramatical da autoria de Estrela e Ferreira (2019) (*cf.* Anexo N) cujos resultados (*cf.* Anexo Q) apontam para uma boa mobilização gramatical na construção de situações escritas, nos itens que assim o exigiam. No entanto, importa interpretar os fracos resultados globais nas últimas três questões do mesmo, os quais foram, após reflexão e conversa informal com o OC e com a professora supervisora, justificados por vários fatores – (i) desconhecimento deste tipo de percursos por parte dos alunos; (ii) atividade longa e morosa; (iii) falta de explicitação prévia do tipo de atividade. Com base nestes fatores, colocam-se algumas questões sobre as quais valerá a pena refletir. A familiarização dos alunos com laboratórios gramaticais conduziria a outros resultados? Poder-se-ia ter faseado ou adaptado a atividade de forma a decorrer em diferentes momentos? Se se tivesse explicado, previamente, em que consistia a atividade que estavam a fazer e de que forma os seus itens estavam relacionados, ter-se-iam obtidos melhores resultados?

Tendo isto em conta, poder-se-á aferir que o nível de mobilização do conhecimento gramatical construído para situações escritas, sem treino sistemático e precoce, estará sempre aquém do expectável. Por outras palavras, não basta ao aluno adquirir aprendizagens gramaticais, é necessário praticar a questão da reflexão (meta)linguística e integrar este conhecimento sistematicamente nos restantes domínios, tal como sugerem diversos estudos já referidos. Efetivamente, a prática expositiva que estes estudos repudiam, apresentando os trajetos indutivos como fundamentais para um sólido conhecimento gramatical e respetiva mobilização, (Sebastião & Meléndez, 2009; Costa, 2007a; Costa, 2007b; Duarte, 2008c) induz o aluno numa perspectiva de *separação curricular*, identificada frequentemente ao longo deste estudo.

Na atividade já descrita, que se constituiu como a terceira etapa do plano de ação (*cf.* Anexo M), a situação alterou-se e, tendo sido explicado claramente aos alunos o que se pretendia, os resultados foram globalmente satisfatórios e positivos, existindo apenas duas situações de insucesso (*cf.* Anexo O). Ademais, antes desta atividade, foram realizados exercícios de sistematização no quadro sobre a colocação do clítico e identificou-se, oralmente, uma das estratégias mobilizadas para detetar este desvio – a

colocação da frase na negativa. Assim, comprova-se as considerações anteriores – havendo uma introdução ou preparação prévia, os alunos são capazes de mobilizar conhecimento gramatical. Compreenda-se, no entanto, que esta situação não é a desejável e não revela capacidade de mobilização de conhecimento linguístico para outras competências da língua em situações em que essa mobilização não é explicitamente pedida. As atividades centradas exclusivamente na aplicação de regras previamente explicitadas têm o seu lugar nos trajetos indutivos e reflexivos do ensino da gramática (Duarte, 2008c), no entanto, não se podem constituir como centrais e base do trabalho desenvolvido nesta área, pois não desenvolvem competências metalinguísticas e de reflexão sobre a língua, nem de mobilização de conhecimentos para outras competências. Lamentavelmente, os percursos dedutivos ainda são predominantes nos manuais (Silva, 2016) e nas práticas docentes (Ferreira, 2012).

A penúltima etapa da SD, na qual se sistematizou este conteúdo com a realização de um questionário a partir da aplicação *Plickers* (cf. Anexo R), propõe uma boa mobilização do conhecimento gramatical, uma vez mais, em contextos pré-estabelecidos. Todas as questões obtiveram resultados positivos, e apenas três alunos apresentaram uma taxa de sucesso abaixo dos 50%.

#### *3.4.1.3. Compreender de que forma a utilização de percursos reflexivos e indutivos influencia a proficiência escrita dos alunos.*

De modo a compreender-se verdadeiramente a influência destes percursos na proficiência escrita dos alunos, planificaram-se etapas, na segunda metade da SD, que permitissem apurar resultados nesta direção. A quarta etapa consistiu na elaboração de cartazes, em grupos de trabalho, com o objetivo de alertar para este erro comum e fornecer informação sobre como o evitar. Tendo em conta que a elaboração deste cartaz sucede já depois da realização de algumas fases da SD, o sucesso e a qualidade dos mesmos, conforme se constata na grelha de avaliação do (cf. Anexo S), permite compreender *de que forma a utilização de percursos reflexivos e indutivos influencia a proficiência escrita dos alunos*, pois o conhecimento que mobilizam para a construção dos mesmos permite aceder às aprendizagens realizadas.

Efetivamente, denota-se uma elevada qualidade no conteúdo dos cartazes (cf. Anexo T) como, por exemplo, quando referem “*Algumas pessoas confundem o “-se” com o “sse” e é um grande problema*”. Uma das estratégias é pões a frase na negativa, vais ver que uma delas não se altera.” ou “*Se tiveres dúvidas, lê esta dica: transcreve a frase para a negativa e verás se tem uma ou duas palavras*”. Isto é consistente com Lopes e Silva (2019), quando propõe que a aprendizagem ativa é a que mais e melhores aprendizagens promove. Efetivamente, a colocação do aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, promovendo a sua direta ação sobre os conteúdos e conhecimentos, revela muito mais a um professor do que a clássica exposição e respetiva avaliação formal de conteúdos. Permite aceder, verdadeiramente, àquilo que o aluno compreendeu e de que forma o assimilou.

A este respeito, também o levantamento de excertos e explicitação da respetiva regra estruturante (cf. Anexo U), na quinta etapa da SD, comprova esta situação. Esta atividade pretende propiciar a formulação de hipóteses a partir da observação de dados manipulados pelo próprio aluno, etapa fundamental no conceito de *Laboratório Gramatical* (Duarte, 2008c). Todos os grupos identificaram exemplos relevantes e a maior parte conseguiu identificar a regra que sustenta a grafia identificada. Nesta atividade, no entanto, houve uma tendência para identificar apenas estruturas de ênclise em frases afirmativas (cf. Anexo V), o que sugere o já constatado nos resultados relacionados com o OG anterior – não tendo sido reforçadas as diversas estruturas envolvidas no trajeto do estudo, os alunos não mobilizaram todo o conhecimento gramatical sobre o mesmo, acabando por se *refugiar* nas estruturas mais comuns.

Também a última atividade proposta, na qual se elaboraram *fichas de ocorrência* (cf. Anexo W) sobre frases recolhidas no momento da diagnose inicial e se trabalhou sobre o melhoramento das mesmas, permitiu compreender a influência do percurso realizado (cf. Anexo X). Aqui, os alunos conseguiram identificar corretamente os erros e sugeriram, muito embora não tenham mobilizado vocabulário cientificamente correto, os motivos para o desvio – “*o motivo da ocorrência na frase «Desde aquele dia que traí a Rita sintome sozinho» é o sintome. Nesta frase é suposto estar com hífen.*” – este progresso é consistente com o defendido por Duarte (2008c), na medida em que o trabalho

ativo, no qual o professor assume um papel mais orientador do que expositivo, é mais eficaz na construção e domínio da língua materna e das suas regras estruturantes.

O levantamento final de dados (*cf.* Anexo P) já referido no primeiro OG deste capítulo, evidencia também que a utilização de percursos reflexivos e indutivos influencia de forma positiva a proficiência escrita dos alunos. Outras produções observadas sugerem, novamente, a redução significativa de desvios ao nível da estrutura sobre a qual o presente estudo assenta – “*Lembra-se quando caiu...*”. Curiosamente, e muito embora se tenha focado na grafia das formas verbais assinaladas na apresentação deste estudo, a análise final mostra que os desvios linguísticos relacionados com a separação de outros pronomes clíticos que não o reflexivo foram alvo de significativa redução, o que reforça não só o sucesso deste último OG, como o de todos para os quais o estudo concorre.

#### 3.4.2. Síntese

Em suma, os resultados obtidos no decorrer deste estudo foram os seguintes:

- A grafia das formas verbais com e sem pronominalização, nomeadamente as formas verbais pronominalizadas com pronome reflexivo *-se* e as formas verbais no pretérito imperfeito do conjuntivo são objeto frequente de desvios linguísticos;
- A mobilização do conhecimento gramatical para outras competências da língua é pouco consistente, no entanto, melhora significativamente se lhes for dada uma contextualização prévia do que é expectável de determinada atividade, situação que não se coaduna com a necessidade de os alunos transferirem sistematicamente o seu conhecimento (meta)linguístico para situações diversas de compreensão e produção nas modalidades oral ou escrita;
- Os percursos indutivos e reflexivos, no ensino da gramática, provam-se eficazes e permitem ao aluno verdadeiramente apropriar-se e compreender o conhecimento, ao invés de apenas o memorizar, no entanto, é necessário um trabalho precoce e contínuo assente neste paradigma.

#### 3.4.3. Conclusões

Como refere Rodrigues (2019), é urgente uma alteração paradigmática no ensino da gramática. Os resultados obtidos apontam para fracos hábitos e níveis de reflexão

(meta)linguística e de mobilização de conteúdos gramaticais para outras competências. Observa-se a gramática quase como um domínio independente dos demais e não como parte integrante e fundamental da proficiência linguística, um dos objetivos da escolaridade obrigatória (Duarte, 2001; Martins et al, 2017).

Efetivamente, a pronominalização reflexiva é uma estrutura problemática que se traduz em desvios frequentes ao longo de toda a escolaridade, sendo, até, observável na vida adulta, em diversos contextos. Os dados recolhidos e aqui apresentados sugerem melhorias imediatas na estrutura identificada, que corroboram a ideia de que a sequencialidade e a progressão são essenciais para a construção e consolidação de aprendizagens, no entanto, sugerem também a efemeridade dos mesmos. Os percursos indutivos e reflexivos são eficazes e propiciam mais e melhores aprendizagens, ao mesmo tempo que facilitam a descoberta e compreensão de estruturas e paradigmas, potencializando a mobilização de conhecimento, cujos resultados do presente estudo apontam como uma dimensão sensível e na qual importa investir. No entanto, apenas o fazem se foram mobilizados de forma contínua nas práticas dos professores e desde o início da escolaridade – um dos obstáculos para a realização do presente estudo é o já hábito, por parte dos alunos, de se lhes ter uma regra explicitada, seguida de exercícios de aplicação e sistematização.

Apesar disto, importa refletir sobre a evidente redução de desvios nas formas verbais estudadas, fruto da apropriação de conhecimento gramatical por parte dos alunos através da SD implementada, o que corrobora as bases teóricas levantadas – o conhecimento gramatical é definitivamente essencial para o sucesso na escrita. Sendo assim, a mudança paradigmática referida sustentar-se-á não só na valorização do conhecimento gramatical para a proficiência escrita, como também da consciência (meta)linguística, e deverá ser desencadeada em duas vertentes – na formação contínua, com a disponibilização de recursos e formação adequada aos professores já em exercício de funções, e na formação inicial de professores, agindo, assim, precocemente na alteração deste paradigma.

Em suma, a pronominalização reflexiva é, de facto, uma estrutura que apresenta frequentes desvios linguísticos, e cujo percurso aqui apresentado contribuiu para a redução dos mesmos, mas fez levantar determinadas questões relacionadas com a

capacidade de mobilização de conhecimentos gramaticais para outras competências linguísticas, a qual percebemos ser bastante reduzida, principalmente em momentos sem exposição prévia por parte do professor. Também os percursos reflexivos e indutivos no ensino da gramática se revelaram eficazes e promotores de aprendizagens, fazendo os alunos, para além destas questões pedagógicas, usufruir de atividades diferentes e nas quais assumem um papel ativo, no entanto, constatou-se alguma dificuldade na compreensão e execução destes trajetos, o que reforça a necessidade de formação inicial e contínua nesta área, para que estes sejam desenvolvidos precoce e sistematicamente.

## 4. REFLEXÃO FINAL

| | " | | "

A PES II, unidade curricular que ocupa toda a mancha do 2.º semestre do mestrado em ensino do 1.º CEB e de POR e HGP no 2.º CEB, é um importante marco na formação inicial de professores. Muito embora não se constitua como o primeiro momento formal de intervenção supervisionada, é o que mais obriga à reflexão e ação docente. Aqui, pela primeira vez, experienciamos o que é ser professor nas suas variadas vertentes – planificar, diagnosticar, avaliar, intervir, reajustar, entre outras. Ademais, a obrigatoriedade formal a que o estatuto obriga prevê a construção de determinados documentos mobilizadores de competências desenvolvidas ao longo da formação inicial, que concorrem para uma autodescoberta que todos nós, professores em formação, subestimamos antes de aqui chegar.

É aqui, na PES II, e em tudo o que a mesma albergou, que verdadeiramente construí os primeiros pilares daquilo que se pode afirmar como identidade docente, alicerçados, sempre, pela formação teórica que em tanto contribui para o sucesso desta UC. Formação teórica que, curiosamente, tanto se menospreza aquando da realização da mesma, o que me leva a propor uma nova forma de entender a PES II, será, quiçá, o lugar no qual as aprendizagens teóricas se revestem de realidade?

O conceito de vocação é “uma dimensão psicológica do ser humano que indica o modo como cada individuo expressa atração por uma actividade [*sic*], uma profissão, uma carreira, ou mesmo, um determinado estilo de vida” (Vieira & Jesus, 2010, p.301) e a “ideia de que cada pessoa deve fazer o que deseja e, na essência, obter felicidade” (Achter e Lubinski, 2005, citados por Vieira & Jesus, 2010, p302). Tendo estes conceitos em conta, afirmo que é aqui que descubro um pouco daquela que é a minha vocação, aquilo no qual me sinto verdadeiramente à vontade.

Os períodos de intervenção em ciclos distintos contribuíram, agora de forma mais técnica e pormenorizada, para esta autodescoberta já referida. O interesse pessoal e profissional pelo 2.º CEB foi algo que surgiu no primeiro ciclo de estudos e que motivou a escolha do presente mestrado, pelo que a oportunidade de intervir neste contexto era uma situação que antevi com alguma ansiedade e curiosidade. Já no que se refere ao 1.º CEB, esta valência era a que já havia sido alvo de intervenção na PES I, momento no qual se constatou, também, afinidade com o mesmo, a qual foi reiterada agora, neste segundo

momento, e acrescida pela oportunidade de poder intervir junto do mesmo grupo turma da PES I.

Ao longo destas duas intervenções, usufruiu-se de momentos de observação de práticas de outros docentes (cooperantes e colegas em formação), os quais propiciaram ricas aprendizagens e reflexões. A observação de outras práticas é, aliás, apontada por Reis (2011) como um importante momento de reflexão e aprendizagem, principalmente quando acompanhada de momentos de discussão sobre as decisões tomadas.

Não obstante a riqueza destes, foram os momentos de intervenção que mais aprendizagens propiciaram – o confronto com a com a rotina docente e com a gestão de sala de aula, questão, aliás, apontada frequentemente como a mais frágil e sensível em professores no início de carreira, de acordo com Arends (1995). A gestão da sala de aula contempla os diversos aspetos que abordam uma aula, desde a sua planificação à avaliação dos processos que nela e dela decorrem, pelo que é um processo dinâmico, diversificado e que pode, por isso, se constituir desafiante para professores inexperientes (Valente, 2015).

Acredito ser pertinente refletir sobre duas diferenças entre as valências aqui observadas e praticadas. A questão do conhecimento do conteúdo científico é bastante flagrante quando se compara ambas. Um professor de 1.º CEB assume um papel fundamental na construção de bases científicas sólidas e que permitam ao aluno prosperar ao longo dos restantes ciclos de ensino. Isto obriga a um forte e seguro domínio das componentes do currículo, o qual, quando comparado com o conhecimento que mobiliza no 2.º CEB, num ensino estruturado por disciplinas, se reveste de outro carácter, sendo igualmente necessário assegurar o rigor científico, mas com maior profundidade e conhecimento do currículo e dos temas incluídos no programa. Outra questão que distingue a docência nestes dois ciclos é a proximidade e a relação que se estabelece com os alunos – inegavelmente, o envolvimento é muito maior no 1.º CEB, não só pela clássica monodocência deste ciclo, como também pelo tempo da componente letiva e pelas faixas etárias que aqui se encontram.

Estas diferenças são interessantes, de um ponto de vista de construção de identidade docente, pois permitem tender para determinado ciclo, a nível profissional. Por outro lado, compreendê-las e abraçá-las permitirá, certamente, alterar a prática

profissional de modo a obter melhores resultados ao nível da aquisição de aprendizagens, que é, verdadeiramente, o objetivo da escola.

A nível pessoal e profissional, pude desenvolver diversas competências ao longo destas intervenções. A capacidade de tomada de decisões pedagógicas in loco, o recurso constante ao meu próprio conhecimento científico, a adaptação e a alternância constantes entre vocabulário infantojuvenil e vocabulário técnico, a ponderação de diversos fatores numa simples planificação e a escuta ativa do aluno são as principais competências que escolho elencar e que marcaram este meu percurso de forma positiva. De salientar o caminho percorrido no que refere à planificação de uma aula, questão tão morosa para mim, no início desta caminhada, e com a qual me sinto confortável atualmente. Como refere Serrazina (2017), planificar “é uma tarefa necessária, mas não é uma tarefa fácil” (p. 23) que acompanha toda a carreira docente e que sofre alterações ao longo da mesma: “mesmo os bons professores, durante a sua vida profissional, raramente voltam a planificar de acordo com o modelo que tiveram que usar na sua formação inicial” (Serrazina, 2017, p. 11).

Continuo, no entanto, a sentir o desafio constante da avaliação – processo tão sensível e díspar – e da melhor forma de a prever e realizar. É rico identificar os meus pontos fortes e ajustá-los em prol dos meus pontos fracos e é num percurso tão extenso e exigente como é o da PES II que o fazemos, verdadeiramente.

Finalmente, também o estudo empírico contribuiu amplamente para a minha formação pessoal e profissional. Não sendo a primeira vez que desenvolvo pequenos momentos de investigação, é, no entanto, o primeiro grande momento em que o faço e que me mostra aquilo que já tinha compreendido anteriormente – o gosto e desafio pessoal pela investigação académica. A par disto, e uma vez mais, vejo-me a investigar um processo que surge ou decorre numa prática pessoal, o que contribui sempre para momentos de autorreflexão. Um profissional reflexivo, seja em que área for, é um profissional que não se esgota em si próprio e procura processos de melhoria constante – na educação, área por si só dinâmica e em constante mudança e ajuste, impera a necessidade de se formar professor reflexivos, autocríticos e que regulam e reajustam os seus próprios processos.

## REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Amado, C. (2012). *História da pedagogia e da educação - guião para acompanhamento das aulas*. Universidade de Évora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw Hill.
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34.
- Cardoso, A. & Rijo, C. (2020). *Normas para a elaboração de trabalhos académicos na ESELx*. Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa.
- Cardoso, A., Costa, M. L., & Pereira, S. (2002). Para uma tipologia de erros. *Ler Educação*, 2, pp.5-25.
- CIED. (s.d.) *Código de conduta ética na investigação*. CIED: ESELx, IPL
- Costa, J. (2007a). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In C. Reis, *Actas da conferência internacional sobre o ensino do Português* (pp. 149-165). DGIDC - Ministério da Educação.
- Costa, M. A. (2007b). Aprender gramática, compreender e produzir melhor. In C. Reis, *Actas conferência internacional sobre o ensino do Português* (pp. 167-182). DGIDC - Ministério da Educação.
- Costa, J. (maio de 2008). *Estudar gramática: (des)interesse e (in)utilidade*. Cadernos ECB(1).
- Costa, J. & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés*. Editora Caminho.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - conhecimento explícito da língua*. DGIDC - Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1952). *Experiência e Educação* (15.ª ed.). Companhia Editora Nacional.

- Dolz, J.; Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2004) Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In Schneuwly, B. & Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras, pp. 95 – 128.
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa - Instrumentos de análise*. Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2001). A formação em língua portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In I. Sim-Sim, *A formação para o ensino da língua portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico* (Vol. 2, pp. 27-24). Porto Editora.
- Duarte, R. (2008a). *Programa de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*. DGIDC - Ministério da Educação.
- Duarte, R. (2008b). *Posição dos docentes relativamente ao ensino da língua portuguesa*. DGIDC - Ministério da educação.
- Duarte, I. (2008c). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. DGIDC - Ministério da educação.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrok, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. (pp. 203-247). Paidós MES.
- Estrela, A. & Ferreira, P. S. (2019). *Gramática no laboratório – Português, 4.º ano*. Fábula educação.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 15(4), pp. 563-572. SciELO Portugal, [http://scielo.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S087082311997000400004&lng=pt&tlng=pt](http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087082311997000400004&lng=pt&tlng=pt)
- Ferreira, P. (2012) *Concepções e práticas dos professores de língua portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado - Escola Superior de Educação de Lisboa], Instituto Politécnico de Lisboa.

- Ferreira, P. (2014). Avaliação de atividades de desenvolvimento do conhecimento explícito da língua. In *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos*. (pp. 132-147). CIED - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ferreira, P. (2018). *Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática* [Tese de Doutoramento - Instituto de Educação]. Universidade de Lisboa.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre, Penso.
- Freinet, C. (1964). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Editorial Estampa.
- Gorgulho, A. R. & Teixeira, M. (2016). *A importância da aprendizagem da Gramática e da Escrita - o uso do laboratório gramatical*. Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação
- Leitão, I. A. (2014). *Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. RUN, <http://hdl.handle.net/10362/13803>
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2019). Planificar o ensino para promover o pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez, & M. M. Nascimento, *Educar para o pensamento crítico na sala de aula - planificação, estratégias e avaliação* (pp. 23-63). PACTOR.
- Lopes, J., Silva, H., & Morais, T. (2019). A aprendizagem cooperativa na promoção do pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez, & M. M. Nascimento, *Educar para o pensamento crítico na sala de aula - Planificação, estratégias e avaliação* (pp. 125-142). Pactor.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2002). *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, Amostragens e técnicas de pesquisa, Elaboração, análise e interpretação de dados*. Editora Atlas.

- Marques, L. (2015) *Produção de materiais didáticos para a consolidação de conceitos gramaticais no 4.º ano do ensino básico*. [Dissertação de mestrado - Escola Superior de Educação de Coimbra]. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Marques, L. (jan/abr de 2016). William Kilpatrick e o método de projeto. *Cadernos de Educação de Infância* (107), 4-5.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrollo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-geral da Educação (DGE).
- Mateus, M. H., & Villalva, A. (2006). *O essencial sobre linguística*. Caminho.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa Língua Portuguesa - Plano de organização do ensino-aprendizagem, Ensino Básico - 2.º ciclo - volume II*. Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: 1º ciclo do Ensino Básico (4ªed.)*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1º ciclo do ensino Básico*. Direção-Geral de Educação.
- Mourato, F., & Piteira, M. (2019). Ferramentas de gamificação na plataforma moodle. *Interações*, 15(52), 83–105.
- Novak, J. D. (julho de 2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science Education*, 86(4), 548-571.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003) O modelo curricular do M.E.M. – Uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna*, nº18, pp.5-9.
- Perrenoud, P. (1998). *Avaliação da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Artmed.

- Pinto, J. M. B. (2002). *A avaliação formal no 1º ciclo do ensino básico: Uma construção social*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório do ISPA, <http://hdl.handle.net/10400.12/1675>
- Porto Editora – *gramática* na Infopédia [em linha]. Porto Editora. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$gramatica](https://www.infopedia.pt/$gramatica)
- Projeto Educativo do Agrupamento (2018).
- Projeto Educativo do Agrupamento (2019).
- Reis, C. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. DGIDC - Ministério da Educação.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Rodrigues, S. V. (2019). Conhecimento gramatical à saída da escolaridade obrigatória: uma análise de exames nacionais do ensino secundário. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*. 5, pp. 41-64.
- Rodrigues, S. V. & Duarte, R. (coord.). (2008) *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, S.V., Viegas, F., & Oliveira, C. (2021). Ensinar gramática. Percursos que se criam, caminhos que se trilham. *Revista de estudos linguísticos da Universidade do Porto*. N.º especial. pp. 499-533.
- Roldão, M. C. (2004). *O estudo do meio no 1º ciclo - fundamentos e estratégias*. Texto Editores
- Roldão, M. C. (2009). O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? *Educação Matemática Pesquisa*, v. 11, nº3, pp. 585-596.
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Ministério da Educação.

- Sebastião, I. S., & Menéndez, F. M. (2009). A gramática pelo discurso: discurso epistolar uma abordagem didáctica. Em P. F. Pinto, *Gramática, para que te quero?! O ensino da gramática: sentido(s) e possibilidades* (pp. 173-189). Associação de Professores de Português.
- Serrazina, L. (2017). Planificação do ensino e aprendizagem da matemática. In *A prática dos professores: planificação e discussão coletiva na sala de aula* (pp. 9- 32). APM.
- Silva, M. E. (2010). A sequência didáctica como estratégias para o desenvolvimento integrado de competências. In *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos*. Edições colibri. pp. 33-72.
- Silva, G. D. (2016). *Professor, alunos, mais do que uma relação pedagógica*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. IC-Online, <http://hdl.handle.net/10400.8/2049>
- Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (2010). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática: uma proposta de articulação. In A. M. Brito, *Gramática: história, teorias, aplicações* (pp. 275-287). CLUP - Universidade do Porto.
- Sousa, O. C., & Cardoso, A. (2005). Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua. *Palavras* (27), 61-69.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional - Uma abordagem desenvolvimentista*. McGraw-Hill.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011) *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios, segundo Bolonha*. Pactor.
- Sultan, A. I. (2013). *The effect of using reflective method in teaching english grammar*. Tikrit University
- Ucha, L. (2007). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa - ponto da situação*. Ministério da Educação - Ministério da Educação

- Valente, S. (2015) *Gestão da sala de aula: um estudo com professores do 1.º ciclo*. [Dissertação de Mestrado - Instituto de Educação]. Universidade de Lisboa.
- Vieira, L. S., & Jesus, S. N. (jan/mar de 2010). A relação pedagógica e o bem-estar subjetivo dos professores. *Revista Educação Skepsis*, 1, 292-325.
- Vygotsky, L. (2007) *Pensamento e linguagem*. Climepsi.
- Zeichner, K. (maio/ago de 2008). Uma análise crítica sobre a "Reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, 29-103, 535-554.

ANEXOS

| | " | | "

ANEXO A 1.º CEB,  
HORÁRIO DE TURMA

| | " | | " |

**Tabela A1***Horário de turma – 1.º CEB*

<b>HORÁRIO DA TURMA</b>					
<b>Horas</b>	<b>2.ª</b>	<b>3.ª</b>	<b>4.ª</b>	<b>5.ª</b>	<b>6.ª</b>
09:00/10:30	PORT	PORT(30m)	MAT(30m)	EM (30m)	PORT
		INGLÊS	INGLÊS	PORT	
10:30/11:00	Intervalo				
11:00/13:00	MAT	MAT	EM	PORT	MAT
13:00/14:45	ALMOÇO				
14:45/15:45	OC	ED FÍS	EXP ART	ED FÍS	EXP ART
15:45/16:30	Intervalo				
16:30/17:30	EA (Exp. Plástica)	AFD	EA (Exp. Plástica)	AFD	EA (Ed. Musical)

ANEXO B PLANO  
CURRICULAR DE TURMA,  
1.º CEB

| | " | | " |

**Tabela B1***Plano Curricular de turma, 1.º CEB*

Profissão			Habilitações			Mês/Ano de nasc. <sup>a</sup>	Freguesia de residência
Mãe	Pai	Enc. Educ.	Mãe	Pai	Enc. Educ.		
Professora	Informático	Professora	Lic.	Lic.	Lic.	09-2012	Alvalade
Bancária	Bancário.	Bancária	Lic.	Lic.	Lic.	01-2012	Alvalade
Empresária	Empresário	Empresário	Lic.	Lic.	Lic.	01-2012	Alvalade
Arquiteta	Arquiteto	Arquiteto	Pós-grad.	Dout..	Dout.	01-2012	Avenidas Novas
Enfermeira	Advogado	Enfermeira	Lic.	Lic.	Lic.	06-2012	Queijas
Administrativa	Téc. Vídeo	Administrativa	Sec.	Sec.	Sec.	02-2012	Alvalade
Assistente Social	Prof. Univ.	Assistente Social	Lic.	Dout..	Lic.	07-2012	Alvalade
Gestora	Comercial	Gestora	Lic.	Lic.	Lic.	05-2012	Arroios
Cabeleireira	Comercial	Cabeleireira	Sec.	Sec.	Sec.	10-2011	Areeiro
Advogada	Engenheiro	Engenheira	Mest.	Lic.	Mest.	10-2012	Alvalade
Psicóloga	Engenheiro	Psicóloga	Lic.	Lic.	Lic.	01-2012	Prior Velho
Médica veterinária	Inspetor PJ	Médica veterinária	Lic.	Lic.	Lic.	04-2012	Alvalade
Farmacêutica	Engenheiro	Engenheiro	Dou.	Lic.	Lic.	07-2012	Alvalade
Secretária administrativa	Apoio Vendas	Secretária administrativa	Sec.	Sec.	Sec.	02-2012	Santa Clara
Analista financeira	Gestor	Gestor	Lic.	Lic.	Lic.	10-2012	Amadora
Psicóloga	Psicólogo	Consultora	Lic.	Lic.	Mest.	03-2012	Avenidas Novas
Gestora	Gestor	Gestora	Lic.	Mest.	Lic.	06-2012	Alvalade
Fisioterapeuta	Gestor	Fisioterapeuta	Lic.	Lic.	Lic.	06-2012	Avenidas Novas
Relações públicas	Investigador	Relações públicas	Mest.	Dout..	Mest.	03-2012	Benfica
Joalheira	Gestor	Gestor	Lic.	Lic.	Lic.	07-2012	Benfica
Advogada	Engenheiro	Advogada	Lic.	Lic.	Lic.	11-2012	Camarate
Jornalista	Jornalista	Jornalista	Lic.	Lic.	Lic.	10-2011	Arroios
Analista	Analista	Analista	Lic.	Lic.	Lic.	05-2012	Penha de França
Eng. Aeroespacial	Professor	Professor	Dout.	Dout.	Dout.	12-2012	Lumiar

ANEXO C AVALIAÇÃO DO  
2.º PERÍODO, 1.º CEB

| | " | | " |

**Tabela C1***Avaliação do 1.º período – 1.º CEB*

Aluno	Português	Inglês	Matemática	Estudo do Meio	Educação Artística	Educação Física	Oferta Comp.
1	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B
2	S	B	S	B	B	MB	B
3	MB	MB	B	B	MB	B	B
4	MB	MB	B	B	MB	MB	B
5	B	B	B	B	B	MB	B
6	B	B	S	B	B	S	B
7	MB	MB	B	B	MB	MB	B
8	MB	MB	MB	B	MB	MB	B
9	S	B	S	S	B	S	S
10	B	MB	B	B	MB	B	B
11	B	B	B	B	MB	MB	B
12	B	MB	B	B	MB	MB	B
13	B	MB	B	B	MB	MB	B
14	B	MB	B	B	MB	MB	B
15	B	S	S	S	B	B	B
16	B	B	B	B	MB	MB	B
17	B	B	B	B	MB	B	B
18	MB	MB	B	B	MB	B	B
19	B	MB	B	B	B	MB	B
20	B	MB	B	B	MB	MB	B
21	B	B	B	B	MB	MB	B
22	MB	MB	B	B	B	MB	B
23	B	MB	B	B	MB	B	B
24	MB	MB	B	B	MB	B	B

ANEXO D PI, 1.0 CEB  
(FRAGILIDADES E  
POTENCIALIDADES)

| | " | | "

**Tabela D1**

*Problemática, objetivos gerais e estratégias a implementar*

<b>Problemática</b>	
A concentração e a autorregulação facilitam a realização das aprendizagens com autonomia e empenho nas diferentes áreas.	
<b>Objetivos Gerais</b>	
<i>OG A</i>	Promover a concentração e a autorregulação nos alunos.
<i>OG B</i>	Contribuir para o desenvolvimento da autonomia e empenho dos alunos.
<b>Estratégias</b>	
1- Continuação de um ambiente propício à partilha através de estratégias de aprendizagem ativa; 2- Criação de momentos de trabalho diferenciado e/ou autónomo; 3- Utilização das respostas dos alunos para desenvolver a compreensão, o espírito crítico e criativo; 4- Promoção de momentos de aprendizagem cooperativa; 5- Implementação de rotinas de retorno à calma.	

ANEXO E PI, 1.º CEB  
(PLANO DE AÇÃO)

| | " | | "

## 6.Plano de Ação

Uma intervenção de qualidade baseia-se num plano de ação distinto e adaptado às características de cada indivíduo e de cada turma. Deste modo, o presente plano de ação advém dos objetivos previamente descritos e fundamentados, e pretende dar continuidade ao trabalho do docente, das suas rotinas e da relação ensino pedagógica que desenvolveu com os alunos.

Relativamente à organização do espaço de sala de aula, esta é imprescindível, uma vez que “a organização deste espaço pode interferir como ambiente da sala de aula” (Oliveira, 2015, p.6). Deste modo, as mesas encontram-se em disposição de U, formando uma pequena ilha no centro, sendo que esta organização de sala de aula “facilita a visibilidade e a interação entre o grupo, permite contacto deste com o professor sempre que necessite da atenção e os alunos tem uma maior facilidade em descolarem-se ao quadro” (Oliveira, 2015, p.9). Como tal, iremos manter esta decisão e desenvolver a nossa prática com a sala nesta disposição, mantendo, também, a rotina de se alterar os lugares no primeiro dia de cada mês.

Relativamente à gestão do tempo, permanecerá semelhante à estipulada no horário dos alunos, havendo sempre a flexibilidade curricular que nos permitirá adequar e adaptar as aulas e planificações às necessidades dos alunos, prolongando um conteúdo caso os alunos apresentem dificuldade.

Ademais, e seguindo os documentos pedagógicos orientadores em vigor, pretende-se construir e aplicar sequências de atividades que integrem as diferentes áreas do saber, capacidades e atitudes, e que veiculem, simultaneamente estratégias e práticas docentes concorrentes para os nossos objetivos. Desta forma, e em relação ao nosso primeiro objetivo, procuraremos continuar com um ambiente propício à partilha através de estratégias de aprendizagem ativa, como o questionamento, a construção de mapas conceituais, os debates e as situações de *roleplay*, e utilizar as respostas dos alunos para desenvolver a compreensão, o espírito crítico e criativo, uma vez que é através das participações dos alunos que estes “expressa[m] os seus conhecimentos, as suas preocupações, os seus interesses, os seus desejos e as suas vivências” (Silva, 2016, p.19), contribuindo para uma participação mais ativa, democrática e crítica. Finalmente,

implementaremos rotinas de retorno à calma, procurando diminuir os momentos disruptivos.

De forma a dar resposta ao nosso segundo objetivo, pretendemos criar e implementar momentos de trabalho diferenciado e/ou autónomo, uma vez que os alunos necessitam de um ambiente que “os respeite, os afete e os atraia para que, desenvolvendo as suas capacidades individuais, se tornem membros realizados, [ativos e responsáveis] (...) na sociedade” (Neo, 2015, p.7) em que se inserem. Adicionalmente, procuraremos promover momentos de aprendizagem cooperativa, de forma a proporcionar um “ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente” (Fernandes, 1997, p.564).

Esta diferenciação será ao nível da dificuldade das tarefas, da atribuição de poder de escolha e de decisão sobre que tarefa ou atividade executar de seguida ou, mesmo, da existência de trabalho diferenciado a decorrer simultaneamente dentro da sala de aula. Em termos de autonomia, as estratégias atrás descritas coadunam com o desenvolvimento da mesma, e serão implementadas rotinas relacionadas com o tempo, como atribuir um determinado tempo limite para executar determinadas tarefas.

Por fim, relativamente aos conteúdos a lecionar, estes foram-nos comunicados pelo OC e decididos pelo agrupamento, em grupo de ano. No entanto, na área curricular do Português, detemos liberdade para a nossa prática, uma vez que os conteúdos já foram todos abordados. Ademais, procuraremos consolidar os conhecimentos adquiridos e continuar com a rotina de avaliação de leitura à quinta-feira, uma vez que foram notórios os progressos ao longo das nossas semanas de observação e intervenção. Relativamente à área do Estudo do Meio, pretendemos abordar a 4<sup>a</sup> dinastia, a Implantação da República e a as mudanças da sociedade até aos dias de hoje. Por fim, no campo da Matemática, iremos abordar as diversas unidades de medidas (comprimento, área, capacidade, volume, massa), as suas conversões e a resolução de problemas. Adicionalmente, iremos continuar com a rotina do problema da semana, que consolida a matéria lecionada nessa semana e desafia os alunos a refletir sobre o papel da Matemática na sua vida quotidiana. No que concerne às áreas de Educação Artística, trabalharemos, essencialmente, a observação, a apreciação dos trabalhos dos colegas, os sons vocais, exploraremos o movimento livre ou orientado e a improvisação de pequenas sequências melódicas, rítmicas ou harmónicas a

partir de ideias musicais ou não musicais. Já em Educação Física, pretendemos continuar o trabalho do professor e apostaremos em jogos de grupo com recurso a diferentes tipos de bolas e regras, transformando jogos tradicionais em verdadeiros desafios e trabalho em equipa.

ANEXO F PLANIFICAÇÃO  
SEMANAL, 1.º CEB

| | " | | " |

Tabela F1

Planificação semanal implementada no decorrer da intervenção

Data: 03/05/2022					Professora em formação: Sara	
Conteúdos (sugeridas pelo professor cooperante)						
Matemática Medidas de comprimento (conversões)						
Educação Física Jogos						
Área curricular	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Tempo (mn)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Matemática (120mn)	1. Medir comprimentos, utilizando as unidades de medida do SI.	Retoma das unidades de medida de comprimento: <i>Km hm dam m dm cm mm</i>		Material de escrita	1.1. Mede comprimentos, utilizando as unidades de medida do SI.	Observação direta  Exercícios realizados
	2. Converter unidades de medidas de comprimento.	Retoma a partir do manual e do caderno diário, com o apoio do quadro. Desenvolvimento da conceção:	30	Caderno diário	2.1. Converte unidades de medidas de comprimento.	
	3. Relacionar unidades de medida de comprimento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cada unidade de medida representa 10 vezes a unidade menor (1Km = 10hm) e vice-versa, cada unidade de medida representa 1 décimo da unidade maior (0,1m = 1dm).</li> </ul>	20	Manual escolar	3.1. Relaciona unidades de medida de comprimento.	
		Manipulação de material – recorte de segmentos de papel de desperdício com 1cm, para construção de 1dm; junção de 10dm para a construção de 1m.	15	Folhas A4 brancas		
		Conversões simples, no quadro – retorno à ideia central da sessão.	20	Tabelas		
		<u>Trabalho autónomo - Preenchimento de uma tabela com conversões e entrega para correção individual.</u>	20	Problemas da semana		

		Realização do problema da semana.  <u>Trabalho diferenciado - À medida que terminam, vão medindo objetos que encontrem na sala e convertem a medida encontrada em duas unidades diferentes.</u>				
<b>Educação Física (60mn)</b>	<p>1. Respeitar as regras de segurança estabelecidas e a integridade física do parceiro, mesmo à custa da sua vantagem.</p> <p>2. Derrubar o parceiro puxando-o ou empurrando-o diretamente ou em rotação, pelos braços e ou tronco, aproveitando a ação do oponente.</p> <p>3. Evitar ser derrubado esquivando-se às ações do parceiro, aproveitando-se para passar ao ataque.</p>	<p>Aula realizada no <b>Ginásio</b>, com o apoio de colchões.</p> <p><i>Aquecimento – em cima dos colchões, mudança de nível simples (deitar, levantar, rebolar, cair...).</i></p> <p>Relembrar algumas medidas de segurança para quedas frontais e para trás:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Queixo colocado no peito</li> <li>• Mãos a proteger (frente)</li> <li>• Mãos ao lado do corpo (trás)</li> </ul> <p>Execução de quedas para a frente e para trás, nos colchões.</p> <p>Divisão da turma em pares, frente a frente, de cócoras.</p> <p>Tentar derrubar o parceiro, respeitando a sua integridade física.</p> <p>Rotação de pares.</p> <p>Realização do mesmo exercício, em pequenos grupos, para observação mais criteriosa.</p> <p><i>Nota: Noção de agradecer ao parceiro.</i></p>	5  5  10  20  10	Colchões	<p>1.1. Respeita as regras de segurança estabelecidas e a integridade física do parceiro, mesmo à custa da sua vantagem.</p> <p>2.1. Derruba o parceiro puxando-o ou empurrando-o diretamente ou em rotação, pelos braços e ou tronco, aproveitando a ação do oponente.</p> <p>3.1. Evita ser derrubado esquivando-se às ações do parceiro, aproveitando-se para passar ao ataque.</p>	Observação direta

Data: 04/05/2022

Professora em formação: Sara

Conteúdos (sugeridas pelo professor cooperante)

Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro Expressão corporal e criação de personagens

Área curricular	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Tempo (mn)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Indicadores
Manhã - Atividade fora da escola (Visita de estudo – Monsanto)						
<b>Educação Artística Expressão Dramática/Teatro (60mn)</b>	1. Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em movimento orientado e criação de personagens.	<b>Roda inicial</b> – Retoma da sessão da semana passada com a autora Patrícia Furtado, sobre criação de personagens. Explicação do conteúdo da aula.	5		1.1. Explora as possibilidades motoras e expressivas do corpo em movimento orientado e criação de personagens.	Observação direta
	2. Construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades.	Exercício de aquecimento – Em pares, um atua como marioneta, apenas movendo a parte do corpo que o colega puxa como se existissem fios invisíveis.	5		2.1. Constrói personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades.	
	3. Produzir, sozinho e em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos preparados.	Primeiro momento – retomando o exercício de aquecimento, decidem quem será a personagem e quem controlará a ação.	20		3.1. Produz, sozinho e em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos preparados.	
		Segundo momento – criação livre da personagem, a pares.				
		Terceiro momento – interação aleatória entre personagens, orientado pela professora, respeitando a personagem criada com o colega.	20			
		Repete os momentos anteriores, trocando a personagem e o controlador da ação.				

Data: 05/05/2022

Professora em formação: Sara

Área curricular	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Tempo (mn)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Indicadores

<p><b>Estudo do Meio (90mn)</b></p>	<p>1. Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais.</p> <p>2. Contextualizar no tempo a quarta dinastia portuguesa.</p> <p>3. Identificar os principais intervenientes deste período histórico.</p> <p>4. Identificar os principais acontecimentos deste período histórico.</p>	<p>Distribuição da letra “Lengalenga dos reis, 4.<sup>a</sup> dinastia”, de Maria de Vasconcelos, e audição da mesma – esta lengalenga vai ser objeto de avaliação de leitura na quinta-feira, dia 5 de maio.</p> <p>Verificação de novo vocabulário.</p> <p>Construção de um esquema, em diálogo, sobre a quarta dinastia, apoiando-se na lengalenga ouvida e nas informações nela contidas.</p> <p>Informações a ter em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Duração</li> <li>• Intervalo de anos</li> <li>• Reis e rainhas desta dinastia</li> </ul> <p>Principais acontecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• restauração da independência;</li> <li>• remessas de ouro do Brasil;</li> <li>• terramoto de 1755 e reconstrução de Lisboa;</li> <li>• a fuga da família real para o Brasil;</li> <li>• a revolução liberal;</li> <li>• a primeira constituição;</li> <li>• guerras liberais;</li> <li>• a inauguração do comboio e as inovações tecnológicas;</li> <li>• regicídio;</li> <li>• implantação da república.</li> </ul>	<p>25</p> <p>50</p>	<p>Letra “Lengalenga dos reis, 4.<sup>a</sup> dinastia” de Maria de Vasconcelos</p> <p>Esquema “A quarta dinastia”</p>	<p>1.1. Conhece personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais.</p> <p>2.1. Contextualiza no tempo a quarta dinastia portuguesa.</p> <p>3.1. Identifica os principais intervenientes deste período histórico.</p> <p>4.1. Identifica os principais acontecimentos deste período histórico.</p>	<p>Observação direta</p>
-------------------------------------	--	--	---------------------	--	--	--------------------------

		Distribuição de esquemas para colar no caderno com o resumo da quarta dinastia.				
<b>Português (120mn)</b>	<p>1. Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos.</p> <p>2. Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita.</p> <p>3. Aplicar formas átonas do pronome pessoal em frases afirmativas, em frases com negação e com advérbios pronominais.</p> <p>4. Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados.</p> <p>5. Explicitar regras de ortografia.</p>	<p>Avaliação de leitura – “Lengalenga dos reis, 4.<sup>a</sup> dinastia.”, da Maria de Vasconcelos.</p> <p><u>Trabalho autónomo – realização do laboratório gramatical.</u></p> <p>À medida que terminam, realizam leitura silenciosa de uma passagem do livro “O vício dos livros”, de Afonso Cruz e realização da produção escrita a ele associado.</p> <p>12:00 – 12:30 – Participação na atividade do Dia da Mãe, dinamizada pela equipa de atividades de enriquecimento curricular.</p>	45  30  30	<p>“Lengalenga dos reis, 4.<sup>a</sup> dinastia.”, da Maria de Vasconcelos.</p> <p>Laboratórios gramaticais</p> <p>Ficha de produção escrita</p>	<p>1.1. Faz uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos.</p> <p>2.1. Redige textos com utilização correta das formas de representação escrita.</p> <p>3.1. Aplica formas átonas do pronome pessoal em frases afirmativas, em frases com negação e com advérbios pronominais.</p> <p>4.1. Lê textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados.</p> <p>5.1. Explicita regras de ortografia.</p>	<p>Grelha de avaliação de leitura</p> <p>Observação direta</p> <p>Laboratórios gramaticais</p>
<b>Educação Física (60mn)</b>	<p>1. Respeitar as regras de segurança estabelecidas e a integridade física do parceiro, mesmo à custa da sua vantagem.</p> <p>2. Derrubar o parceiro puxando-o ou empurrando-o diretamente ou em rotação, pelos braços e ou tronco, aproveitando a ação do oponente.</p> <p>3. Evitar ser derrubado esquivando-se às ações do parceiro, aproveitando-se para passar ao ataque.</p>	<p>Aula realizada no <b>Ginásio.</b></p> <p><i>Aquecimento – em pares, de cócoras, nos colchões, treino livre do exercício central da sessão anterior.</i></p> <p>Divisão da turma em dois grupos e retoma do exercício da sessão anterior.</p> <p>De cócoras, frente a frente, tentar derrubar o parceiro, os pares rodam à medida que a professora ordena.</p> <p>Turma senta em grande roda e faz-se rondas eliminatórias deste exercício.</p>	5  20  20	Colchões	<p>1.1. Respeita as regras de segurança estabelecidas e a integridade física do parceiro, mesmo à custa da sua vantagem.</p> <p>2.1. Derruba o parceiro puxando-o ou empurrando-o diretamente ou em rotação, pelos braços e ou tronco, aproveitando a ação do oponente.</p> <p>3.1. Evita ser derrubado esquivando-se às ações do parceiro, aproveitando-se para passar ao ataque.</p>	Observação direta

**Conteúdos (sugeridas pelo professor cooperante)**

Português Gramática – pronomes átonos

Matemática Medidas de área - conversões

Educação Artística – Dança Movimentos do quotidiano

Área curricular	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Tempo (mn)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Indicadores
<b>Português (90mn)</b>	1. Aplicar formas átonas do pronome pessoal em frases afirmativas, em frases com negação e com advérbios pré-verbais. 2. Explicitar regras de ortografia.	Apresentação e discussão dos resultados e conclusões obtidos a partir da realização do laboratório gramatical. Ideias a mobilizar: <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexão sobre as regularidades da língua;</li> <li>Ligação entre conhecimento explícito e diminuição de erros ortográficos;</li> <li>Levantamento de estratégias metalinguísticas.</li> </ul> <i>TPC: Terminar/realizar a ficha de produção escrita.</i>	90	Laboratórios gramaticais	1.1. Aplica formas átonas do pronome pessoal em frases afirmativas, em frases com negação e com advérbios pré-verbais. 2.1. Explicita regras de ortografia.	Análise das intervenções dos alunos.
<b>Matemática (120mn)</b>	1. Medir áreas, utilizando as unidades de medida do SI. 2. Converter unidades de medidas de área. 3. Relacionar unidades de medida de área. 4. Relacionar as duas dimensões mobilizadas no cálculo da área com a conversão entre unidades de medida de área.	Verificação e revisão dos conteúdos relacionados com a medição de áreas – questionamento, diálogo em grande grupo e realização de exercícios em conjunto. Retoma das unidades de medida de comprimento e das estratégias mobilizadas para realizar conversões, a partir do manual e do caderno diário, com o apoio do quadro. <i>km hm dam m dm cm mm</i>	20 10 30	Material de escrita Caderno diário Manual escolar Folhas A4 brancas Caderno de fichas de matemática	1.1. Mede áreas, utilizando as unidades de medida do SI. 2.1. Converte unidades de medidas de área. 3.1. Relaciona unidades de medida de área. 4.1. Relaciona as duas dimensões mobilizadas no cálculo da área com a conversão entre unidades de medida de área	Observação direta Exercícios realizados Resultados do problema da semana

		<p>Retoma a concepção e transposição da mesma para as unidades de área, compreendendo a questão das duas dimensões envolvidas e, por isso, ser diferente de quando se lida com medidas de comprimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada unidade de medida de área representa 100 vezes a unidade menor (<math>1\text{Km}^2 = 100\text{hm}^2</math> e vice-versa, cada unidade de medida representa 1 centésimo da unidade maior (<math>0,01\text{m}^2 = 1\text{dm}^2</math>).</li> </ul> <p>Manipulação de material – recorte de segmentos de papel de desperdício com <math>1\text{cm} \times 1\text{cm}</math>, para construção de <math>1\text{dm}^2</math>; junção de <math>10\text{dm}^2</math> para a construção de <math>1\text{m}^2</math>.</p> <p>Como converter medidas de área em unidades de medida de área diferentes? Ideias a mobilizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Duas dimensões;</i></li> <li>• <i>Associação às duas dimensões envolvidas no cálculo da área.</i></li> </ul> <p><u>Trabalho autónomo – Realização da ficha n.º 40 do caderno de fichas de matemática.</u></p>	20			
			20			
			20			
<b>Educação Artística Dança (60mn)</b>	1. Recriar sequências de movimentos a partir de situações do quotidiano, solicitações do professor e ideias suas com diferentes formas espaciais e/ou estruturas rítmicas, evidenciando capacidade de exploração e de composição.	<p><b>Roda inicial</b> – Contextualização do tema da aula e leitura de um artigo sobre o mesmo (dança a partir de movimentos do quotidiano).</p> <p>Exercício de aquecimento – Movimentos livres a partir de situações do quotidiano lançadas pela</p>	5	Computador com acesso à internet	1.1. Recria sequências de movimentos a partir de situações do quotidiano, solicitações do professor e ideias suas com diferentes formas espaciais e/ou estruturas rítmicas, evidenciando capacidade de exploração e de composição.	Observação direta
			10	Projektor		
			25	Artigo, disponível <a href="#">aqui</a> .		

	2. Construir, de forma individual e em grupo, sequências dançadas a partir de temas.	professora. No início, sugerir hipóteses e ir deixando os alunos criarem.  Em grupos de 4 elementos, escolher até três situações do cotidiano e coreografá-los.  <b>Roda Final</b> – apresentação, no centro, das coreografias à turma.  <i>Nota. A música utilizada será a mesma, no decorrer de toda a aula.</i>	10		2.1. Constrói, de forma individual e em grupo, sequências dançadas a partir de temas.	
<b>Data: 09/05/2022</b>					<b>Professora em formação: Sara</b>	
Área curricular	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Tempo (mn)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<b>Matemática</b>	1. Medir áreas, utilizando as unidades de medida do SI.	Verificação e revisão dos conteúdos relacionados com a medição de áreas – questionamento, diálogo em grande grupo e realização de exercícios em conjunto.	20	Material de escrita	1.1. Mede áreas, utilizando as unidades de medida do SI.	Observação direta  Exercícios realizados
	2. Converter unidades de medidas de área.			Caderno diário	2.1. Converte unidades de medidas de área.	
	3. Relacionar unidades de medida de área.	Retoma das unidades de medida de comprimento e das estratégias mobilizadas para realizar conversões, a partir do manual e do caderno diário, com o apoio do quadro.  <i>Km hm dam m dm cm mm</i>	10	Manual escolar	3.1. Relaciona unidades de medida de área.	
	4. Relacionar as duas dimensões mobilizadas no cálculo da área com a conversão entre unidades de medida de área.	Retoma a concepção e transposição da mesma para as unidades de área, compreendendo a questão das duas	30	MAB  Caderno de fichas de matemática	4.1. Relaciona as duas dimensões mobilizadas no cálculo da área com a conversão entre unidades de medida de área	

		<p>dimensões envolvidas e, por isso, ser diferente de quando se lida com medidas de comprimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada unidade de medida de área representa 100 vezes a unidade menor (<math>1\text{Km}^2 = 100\text{hm}^2</math> e vice-versa, cada unidade de medida representa 1 centésimo da unidade maior (<math>0,01\text{m}^2 = 1\text{dm}^2</math>).</li> </ul> <p>Manipulação de material MAB.</p> <p>Como converter medidas de área em unidades de medida de área diferentes? Ideias a mobilizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Duas dimensões;</i></li> <li>• <i>Associação às duas dimensões envolvidas no cálculo da área.</i></li> </ul> <p><u>Trabalho autónomo – Realização da ficha n.º 40 do caderno de fichas de matemática.</u></p>	20 20 20			
<b>Português</b>	<p>1. Aplicar formas átonas do pronome pessoal em frases afirmativas, em frases com negação e com advérbios pré-verbais.</p> <p>2. Explicitar regras de ortografia.</p> <p>3. Utilizar vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portfólio) e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede).</p>	<p>Realização de exercícios, em grande grupo, sobre a colocação do pronome átono.</p> <p>Projetar os exercícios no quadro e realizá-los, promovendo a participação de todos os alunos.</p> <p>Sessão de questionamento – que padrões identificamos?</p> <p><i>Próclise em frases negativas e com certos advérbios.</i></p> <p>Construção de regra explícita, em conjunto.</p>	30 20 20	<p>Exercícios preparados previamente</p> <p>Material de artes visuais diversificado</p>	<p>1.1. Aplica formas átonas do pronome pessoal em frases afirmativas, em frases com negação e com advérbios pré-verbais.</p> <p>2.1. Explicita regras de ortografia.</p> <p>3.1. Utiliza vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portfólio) e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede).</p>	<p>Grelha de registo de intervenções</p> <p>Observação direta</p> <p>Suportes realizados</p>
<b>Oferta Complementar</b>	<p>4. Compreender a intencionalidade dos símbolos e</p>					

	dos sistemas de comunicação visual.	<p>Identificação de estratégias a utilizar para a sua identificação.</p> <p>Distribuição da turma por 6 grupos de trabalho – criação de um cartaz/suporte informativo sobre a colocação da forma átona do pronome pessoal e que estratégias mobilizar para o identificar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificação do suporte</li> <li>• Distribuição de tarefas</li> <li>• Criação do suporte</li> <li>• Apresentação do suporte</li> <li>•</li> </ul>	60		4.1. Compreende a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual.	
--	-------------------------------------	--	----	--	---	--

Data: 23/05/2022					Professora em formação: Sara	
Área curricular	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Tempo (mn)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<b>Português (90mn)</b>	1. Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita.	Distribuição do texto para avaliar na 5.ª feira (rotina de avaliação de leitura).	15	Poema “Qual a cor da liberdade?” de Jorge de Sena	1.1. Redige textos com utilização correta das formas de representação escrita.	Observação direta
	2. Aplicar formas átonas do pronome pessoal em frases afirmativas, em frases com negação e com advérbios pré-verbais.	Retoma do conteúdo desenvolvido sobre o caso do -se/sse e das estratégias mobilizadas pela turma para os evitar. Projeção de frases com erros relacionados com a posição do pronome pessoal átono para verificação da ocorrência dos mesmos erros com outros pronomes.		Revistas	2.1. Aplica formas átonas do pronome pessoal em frases afirmativas, em frases com negação e com advérbios pré-verbais.	
	3. Explicitar regras de ortografia.	Divisão da turma em seis grupos de trabalho (quatro elementos) e distribuição de jornais/revistas velhos.	20	Jornais  Livros da biblioteca	3.1. Explicita regras de ortografia.	Apresentações e suportes criados

		<p>Podem, também, consultar os livros disponíveis na sala e os próprios cadernos.</p> <p>Os grupos terão de encontrar frases com pronomes átonos em várias posições (antes e depois do verbo), registar/recortar as mesmas e agrupá-las, verificando algum tipo de regularidade.</p> <p>Passado o tempo de recolha e observação de dados, são recolhidos todos os recursos de consulta e os grupos têm de discutir as regularidades encontradas e preparar uma forma de apresentar as suas conclusões à turma.</p> <p>Realização de um <i>Plickers</i> sistematizador destas questões.</p>	20 15			
<b>Matemática</b> <b>(120mn)</b>	<p>1. Estruturar a resolução de problemas por etapas de menor complexidade de modo a reduzir a dificuldade do problema.</p> <p>2. Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito.</p> <p>3. Ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada.</p> <p>4. Compreender o que é a capacidade de um recipiente e comparar e ordenar recipientes segundo a sua capacidade, em contextos diversos.</p>	<p>Correção do trabalho de casa da semana anterior (Ficha 44 do caderno de fichas de matemática) – exercícios 5 e 6.</p> <p>Continuação do conteúdo iniciado na sessão anterior de matemática – volumes de sólidos.</p> <p>Utilização do MAB e exploração do manual, pág. 153.</p> <p>Manipulação, por parte dos alunos, do MAB.</p> <p>Realização de exercícios do manual (pp.154-155), em grande grupo, sobre medidas de volume.</p>	30 30 30	<p>Fichas de matemática</p> <p>MAB</p> <p>Manual escolar</p>	<p>1.1. Estrutura a resolução de problemas por etapas de menor complexidade de modo a reduzir a dificuldade do problema.</p> <p>2.1. Descreve a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito.</p> <p>3.1. Ouve os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada.</p> <p>4.1. Compreende o que é a capacidade de um recipiente e comparar e ordenar recipientes segundo a sua capacidade, em contextos diversos.</p>	<p>Observação direta</p> <p>Registo de intervenções</p>

	5. Medir a capacidade de um recipiente, usando unidades de medida do SI.	<u>Trabalho autónomo – p.156.</u>			5.1. Mede a capacidade de um recipiente, usando unidades de medida do SI.	
<b>Oferta Complementar (Artes Visuais - 60mn)</b>	<p>1. Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.</p> <p>2. Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações.</p>	<p>Utilizando uma folha de papel cavalinho A4, imaginaremos um novelo de lã a cair sobre o papel, deixando um rasto quase que ondulado ou entrelaçado. Com um lápis e de olhos fechados, utilizando a mão livre como guia de modo a não sair da folha, simularemos este mesmo rasto deixado por um suposto novelo de lã a cair, não levantando o lápis da folha até terminar. O resultado será uma folha preenchida por uma única linha com trajeto aleatório e sobreposto.</p> <p>Procuramos formas e linhas dentro dos vincos. Observamos diretamente, contra a luz ou semicerrando os olhos.</p> <p>Na impossibilidade de verificar quaisquer formas ou linhas, optamos por estratégias como tentar encontrar uma cara, um olho ou um formato de animal. Reforçar estas formas com o lápis.</p> <p>Contra a luz passar estas formas para uma nova folha.</p>	60	Papel cavalinho  Material de escrita	<p>1.1. Manifesta capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.</p> <p>2.1. Integra a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações.</p>	<p>Observação direta</p> <p>Produtos finais</p>

Data: 24/05/2022					Professora em formação: Sara	
Área curricular	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Tempo (mn)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Indicadores
<b>Matemática (120mn)</b>	1. Medir comprimentos, áreas, volumes, capacidades e massas, utilizando e relacionando as unidades de medida do SI e fazer estimativas de medidas, em contextos diversos.	<p>Retoma do conteúdo abordados, através da exploração de um PowerPoint sistematizador do mesmo.</p> <p>Divisão da turma em grupos de trabalho (seis grupos de quatro elementos).</p>	20	<p><i>PowerPoint</i></p> <p>Guiões de trabalho</p>	1.1. Mede comprimentos, áreas, volumes, capacidades e massas, utilizando e relacionando as unidades de medida do SI e fazer estimativas de medidas, em contextos diversos.	Observação direta

	<p>2. Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática.</p> <p>3. Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem</p>	<p>Realização de um trajeto em grupo, agregador dos diversos conteúdos lecionados, com guião.</p> <p>Serão dados vários objetos aos grupos e um guião de trabalho para os grupos. Os grupos terão de explorar estes objetos, mobilizando as unidades de medida que têm vindo a trabalhar nas sessões de matemática.</p> <p>Apresentação do trajeto aos colegas.</p> <p>Retoma do <i>PowerPoint</i>, sistematizando os conteúdos apresentados pelos alunos.</p>	<p>60</p> <p>20</p> <p>10</p>		<p>2.1. Exprime, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática.</p> <p>3.1. Desenvolve confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem</p>	
<p><b>Educação Física (60mn)</b></p>	<p>1. Respeitar as regras de segurança estabelecidas e a integridade física do parceiro, mesmo à custa da sua vantagem.</p> <p>2. Remover o colete ao parceiro, puxando-o ou empurrando-o diretamente ou em rotação, pelos braços e ou tronco, aproveitando a ação do oponente.</p> <p>3. Evitar perder o colete, esquivando-se às ações do parceiro, aproveitando-se para passar ao ataque.</p>	<p>Aula realizada no <b>Ginásio</b>.</p> <p><i>Aquecimento – em pares, de cócoras, nos colchões, relembrar a sessão feita em momento anterior.</i></p> <p>Jogo da raposa – coletes fazem de cauda da raposa.</p> <p>Dois a dois, tentar retirar a cauda da raposa um ao outro.</p> <p>De cócoras, frente a frente, tentar derrubar o parceiro, os pares rodam à medida que a professora ordena.</p> <p>Turma senta em grande roda e faz-se rondas eliminatórias deste exercício.</p> <p><i>Retorno à calma – Exercícios de alongamentos</i></p>	<p>5</p> <p>10</p> <p>20</p>	<p>Colchões</p> <p>Coletes</p>	<p>1.1. Respeita as regras de segurança estabelecidas e a integridade física do parceiro, mesmo à custa da sua vantagem.</p> <p>2.1. Remove o colete ao parceiro, puxando-o ou empurrando-o diretamente ou em rotação, pelos braços e ou tronco, aproveitando a ação do oponente.</p> <p>3.1. Evita perder o colete esquivando-se às ações do parceiro, aproveitando-se para passar ao ataque.</p>	<p>Observação direta</p>

Data: 25/05/2022

Professora em formação: Sara

Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Tempo	Recursos	Avaliação
-----------------------	------------------------	-------	----------	-----------

Área curricular			(mn)		Indicadores	Indicadores
<b>Estudo do Meio (120mn)</b>	<p>1. Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais.</p> <p>2. Contextualizar no tempo a Implantação da república.</p> <p>3. Contextualizar no tempo o período da primeira república.</p> <p>4. Identificar os principais intervenientes destes períodos históricos.</p> <p>5. Identificar os principais acontecimentos destes períodos históricos.</p>	<p>Colar o esquema d'A quarta dinastia no caderno.</p> <p>Recordar a questão da implantação da república:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O que foi?</li> <li>Como aconteceu?</li> <li>Que alterações trouxe?</li> </ul> <p>Apresentação do contexto da primeira república e transição para o regime militar, em 1926, assim como as razões que levaram a esta transição.</p> <p>Exploração do texto "A minha mãe" e da ilustração "A lição de Salazar".</p> <p style="text-align: center;">Revolução de 25 de abril.</p> <p style="background-color: #e0e0e0;">TPC: Telefonar a um familiar que tenha vivido no tempo do 25 de abril/que se recorde de histórias de então.</p>		<p>Esquema "A quarta dinastia"</p> <p>Texto "A minha mãe"</p> <p>Ilustração "A lição de Salazar"</p>	<p>1.1. Conhece personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais.</p> <p>2.1. Contextualiza no tempo a Implantação da república.</p> <p>3.1. Contextualizar no tempo o período da primeira república.</p> <p>4.1. Identifica os principais intervenientes destes períodos históricos.</p> <p>5.1. Identifica os principais acontecimentos destes períodos históricos.</p>	Observação direta
<b>Educação Artística/Artes Visuais (60mn)</b>	<p>1. Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.</p> <p>2. Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações.</p>	<p>Continuação do processo iniciado na aula anterior.</p> <p>Colorir as formas finais com lápis de cera.</p> <p>No final, com o auxílio de um adulto, passar anilina por cima do desenho e deixar secar.</p>	60	<p>Papel cavalinho</p> <p>Material de escrita</p> <p>Lápis de cera</p> <p>Anilinas</p>	<p>1.1. Manifesta capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.</p> <p>2.1. Integra a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações</p>	<p>Observação direta</p> <p>Produtos finais</p>

Data: 26/06/2022

Professora em formação: Sara

Área curricular	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Tempo (mn)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Indicadores

<p><b>Português</b> <b>(120mn)</b></p>	<p>1. Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos.</p> <p>2. Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita.</p> <p>3. Aplicar formas átonas do pronome pessoal em frases afirmativas, em frases com negação e com advérbios pré-verbais.</p> <p>4. Ler textos com características poéticas.</p> <p>5. Explicitar regras de ortografia.</p>	<p>Melhoramento de texto a partir de produções dos alunos:</p> <p>Divisão da turma em grupos de trabalho e distribuição de excertos de textos/frases para correção e explicitação da correção.</p> <p>Elaboração de “Fichas de ocorrência”, para serem colocadas no cartaz de cortiça, ao pé dos cartazes elaborados na semana anterior.</p> <p style="text-align: center;"><b>Avaliação de leitura</b></p> <p>TPC: Produção escrita (25 de abril)</p>	<p>60</p> <p>60</p>	<p>Frases para corrigir</p> <p>Fichas de ocorrência</p> <p>Poema “Qual a cor da liberdade?” de Jorge de Sena</p>	<p>1.1. Faz uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos.</p> <p>2.1. Redige textos com utilização correta das formas de representação escrita.</p> <p>3.1. Aplica formas átonas do pronome pessoal em frases afirmativas, em frases com negação e com advérbios pré-verbais.</p> <p>4.1. Lê textos com características poéticas.</p> <p>5.1. Explicita regras de ortografia.</p>	<p>Fichas de ocorrência preenchidas</p> <p>Grelha de avaliação de leitura</p>
<p><b>Educação Física</b> <b>(60mn)</b></p>	<p>1. Realizar cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na parte final, terminando com os pés juntos na direção do ponto de partida.</p> <p>2. Rodar o arco à volta do corpo, mantendo o movimento por ondulações do corpo.</p> <p>3. Realizar cambalhota à frente, terminando com as pernas afastadas e em extensão.</p> <p>4. Realizar a roda, com apoio alternado das mãos, passando a perna no ponto mais alto possível, com receção equilibrada.</p>	<p>Aula realizada no <b>Ginásio</b>.</p> <p><i>Aquecimento – Jogo da selva (imaginem que estão a andar pela selva – diversas locomoções)</i></p> <p>Dividir a turma em quatro grupos/estações. Rodam a cada 5 minutos:</p> <p>Estação 1 – cambalhota para a frente e cambalhota para trás (professora fica aqui)</p> <p>Estação 2 – roda em cima do colchão</p> <p>Estação 3 – exploração de arcos</p>	<p>5</p> <p>5x4 = 20</p> <p>5</p>	<p>Colchões</p> <p>Arcos</p> <p>Bolas</p>	<p>1.1. Realiza cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na parte final, terminando com os pés juntos na direção do ponto de partida.</p> <p>2.1. Roda o arco à volta do corpo, mantendo o movimento por ondulações do corpo.</p> <p>3.1. Realiza cambalhota à frente, terminando com as pernas afastadas e em extensão.</p> <p>4.1. Realiza a roda, com apoio alternado das mãos, passando a perna no ponto mais alto possível, com receção equilibrada.</p>	<p>Observação direta</p>

		Estação 4 – Passes com bola pequena (picado e de peito)				
		<i>Retorno à calma</i> – Exercícios de alongamentos				

ANEXO G 2.º CEB,  
HORÁRIO DE ESTÁGIO  
|| '' | | ''

**Tabela G1**

*Horário de estágio, 2.º CEB*

<b>Hora</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>08:15</b>	<b>5A - PT</b>	<b>5B - HGP</b>			<b>5A - PT</b> <b>E1</b>
<b>09:00</b>	<b>E1</b>	<b>D3</b>			
<b>09:00</b>	<b>5B - PT</b>				
<b>09:45</b>	<b>D3</b>				
<b>10:00</b>	<b>5A - HGP</b> <b>E1</b>	<b>5A - PT</b> <b>E1</b>	<b>5A - HGP</b>	<b>5B - HGP</b> <b>D3</b>	
<b>10:45</b>			<b>E1</b>		
<b>10:45</b>					
<b>11:30</b>					
<b>11:40</b>		<b>5B - PT</b>	<b>5B - PT</b> <b>D3</b>	<b>5B - CD</b>	
<b>12:25</b>		<b>F6</b>		<b>D3</b>	
<b>12:25</b>					
<b>13:10</b>					
<b>13:30</b>					
<b>14:15</b>					
<b>14:15</b>	<b>5A - DT</b>		<b>5B - DT</b>		
<b>15:00</b>	<b>E1</b>		<b>D5</b>		
<b>15:10</b>					
<b>15:55</b>					

ANEXO H PLANO  
CURRICULAR DE TURMA,  
2.º CEB

| | " | | " |

**Tabela H1***Caracterização da turma, 2.º CEB*

Aluno	Habilitações Enc. Educação	Mês/Ano de nasc.	Freguesia de residência
1	Básico (3º ciclo)	01-2012	S. D. de Benfica
2	Licenciatura (Bacharelato e Pós-graduação)	06-2011	S. D. de Benfica
3	Licenciatura (Bacharelato e Pós-graduação)	03/2011	S. D. de Benfica
4	Licenciatura (Bacharelato e Pós-graduação)	05/2011	Odivelas
5	Desconhecida	12/2011	S. D. de Benfica
6	Básico (3º ciclo)	03/2011	S. D. de Benfica
7	Secundário	08/2011	S. D. de Benfica
8	< Básico (3º ciclo)	11/2010	Benfica
9	Desconhecida	11/2008	Benfica
10	Licenciatura (Bacharelato e Pós-graduação)	09/2011	S. D. de Benfica
11	Básico (3º ciclo)	04/2011	S. D. de Benfica
12	Licenciatura (Bacharelato e Pós-graduação)	08/2011	S. D. de Benfica
13	Licenciatura (Bacharelato e Pós-graduação)	06/2011	Amadora
14	> Licenciatura	01/2011	Areeiro
15	Licenciatura (Bacharelato e Pós-graduação)	02/2011	S. D. de Benfica
16	Secundário	12/2011	Telheiras
17	Desconhecida	08/2010	S. D. de Benfica
18	Licenciatura (Bacharelato e Pós-graduação)	01/2011	Benfica
19	Secundário	02/2011	S. D. de Benfica
20	Licenciatura (Bacharelato e Pós-graduação)	10/2011	Benfica
21	Básico (3º ciclo)	12/2010	S. D. de Benfica
22	Licenciatura (Bacharelato e Pós-graduação)	02/2011	Telheiras
23	Desconhecida	11/2010	Carnide
24	Licenciatura (Bacharelato e Pós-graduação)	10/2011	S. D. de Benfica
25	> Licenciatura	12/2011	S. D. de Benfica
26	> Licenciatura	06/2011	Alvalade

ANEXO I AVALIAÇÕES 2.0

PERÍODO, 2.0 CEB -

POR/HGP

| | " | | " |

Tabela II

Avaliação 1.º período, 2.º CEB

Aluno	POR	Inglês	HGP	CeD	MAT	CN	EV	ET	EM	TIC	EF	Opção	Ensino Articulado			
												EMR	Instrum	CC	Cor	FM
1	3	3	3	4	3	4	3	3	4	-	3	NI	NI	NI	NI	NI
2	3	2	3	4	2	2	3	3	4	-	3	NI	NI	NI	NI	NI
3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	-	3	NI	NI	NI	NI	NI
4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	-	3	NI	NI	NI	NI	NI
5	4	3	4	4	2	3	4	3	4	-	3	4	NI	NI	NI	NI
6	4	3	3	4	3	3	3	3	4	-	3	NI	NI	NI	NI	NI
7	4	4	4	3	5	4	3	NI	NI	-	3	NI	4	-	4	4
8	4	3	3	3	2	4	4	4	4	-	3	NI	NI	NI	NI	NI
9	3	2	3	4	2	3	4	4	3	-	3	NI	NI	NI	NI	NI
10	3	3	4	4	4	5	3	3	4	-	3	NI	NI	NI	NI	NI
11	5	4	5	4	5	5	4	4	4	-	3	NI	NI	NI	NI	NI
12	4	3	4	4	2	3	3	3	4	-	3	NI	NI	NI	NI	NI
13	4	4	4	4	4	4	4	4	3	-	4	NI	NI	NI	NI	NI
14	4	4	4	4	4	5	4	4	4	-	3	NI	NI	NI	NI	NI
15	5	5	5	4	4	5	4	4	4	-	4	NI	NI	NI	NI	NI
16	4	5	4	4	3	4	4	4	4	-	3	NI	NI	NI	NI	NI
17	3	2	3	3	2	3	3	3	4	-	2	NI	NI	NI	NI	NI
18	5	3	5	5	4	4	4	4	4	-	4	NI	NI	NI	NI	NI
19	4	4	4	5	4	4	4	4	4	-	4	NI	NI	NI	NI	NI
20	5	5	4	5	4	4	4	4	5	-	4	NI	NI	NI	NI	NI
21	4	4	4	4	4	4	4	4	4	-	4	NI	NI	NI	NI	NI
22	5	5	5	4	4	5	4	4	4	-	4	NI	NI	NI	NI	NI
23	4	2	3	4	2	3	3	3	4	-	3	NI	NI	NI	NI	NI
24	4	3	4	5	4	4	3	3	4	-	3	NI	NI	NI	NI	NI
25	4	4	5	5	4	4	4	4	4	-	4	NI	NI	NI	NI	NI
26	5	5	5	5	3	5	4	NI	NI	-	4	NI	3	5	-	4

ANEXO J PI, 2.0 CEB  
(FRAGILIDADES E  
POTENCIALIDADES)

| | " | | "

**Tabela J1***Problemática, objetivos gerais e estratégias a implementar*

<b>Problemática</b>	
A utilização de estratégias de aprendizagem ativa garante a participação dos alunos e o desenvolvimento de competências nas áreas de POR e HGP.	
<b>Objetivos Gerais</b>	
<i>OG A</i>	Participar nos processos de construção de conhecimento, quer ao nível do Português, quer ao nível da História e Geografia de Portugal.
<i>OG B</i>	Desenvolver a competência escrita, nomeadamente ao nível da ortografia
<b>Estratégias</b>	
1 – Dinamização das rotinas de leitura (10 min. no final de cada aula de Português) 2 – Promoção de momentos de questionamento ativo em HGP e POR 3 – Realização de pequenos projetos de trabalho de carácter investigativo HGP e POR 4 – Criação de momentos de aprendizagem cooperativa associada às práticas investigativas em HGP e POR 5 – Levantamento dos conhecimentos prévios na introdução de cada novo conteúdo 6 – Criação de momentos de síntese e de sistematização 7 – Mobilização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem em HGP e POR	

ANEXO K PI, 2.º CEB  
(PLANO DE AÇÃO)

| | " | | " |

## 6. Plano de ação

O presente plano de ação tem como base os objetivos atrás descritos e fundamentados e é elaborado numa perspectiva de promover a continuidade do trabalho docente, dada a importância do presente ano letivo – até então, salvo uma breve interrupção letiva no início do segundo período escolar, não houve lugar a grandes disrupções pedagógicas decorrentes do contexto pandémico.

No que se refere à organização do espaço educativo, e até pelas razões decorrentes da existência da infeção Covid-19, optamos por manter a disposição da sala e de recursos, embora se pretendam implementar e desenvolver atividades e rotinas que alterem esta disposição – grupos de trabalhos de diferentes composições, disposição em filas ou disposição em U. Tendo em conta os novos documentos pedagógicos orientadores, pretende-se, também, instituir sequências de atividades e trajetos didáticos globalizantes e integradores de diversas áreas de competência, conhecimentos, capacidades e atitudes.

Também a gestão do tempo permanecerá semelhante à já praticada anteriormente. As rotinas de escrita de sumários são diferentes nas duas turmas em que incide a nossa prática, pelo que manteremos as rotinas já implementadas pelas docentes, tal como o normal desenvolvimento da sessão. Ademais, será, também, mantido o projeto “10 minutos de leitura”, previamente existente, no âmbito do qual os alunos têm sempre um livro consigo e deverão lê-lo nos últimos dez minutos de cada sessão de Português.

Concorrendo para o nosso primeiro objetivo, utilizaremos estratégias de aprendizagem ativa e abordagens didáticas dinâmicas e que incluam o aluno no processo de ensino. *Brainstorms*, aprendizagens baseadas na resolução de problemas (ABRP's), percursos colaborativos, trabalhos em pares ou em grupos de trabalho ou sequências que surjam a partir de questões levantadas pelos alunos ou que partilhem de um mesmo ponto de partida constituem-se como algumas das abordagens pedagógicas às quais recorreremos na nossa ação e prática docente.

Acreditamos, assim, contribuir para uma participação por parte dos alunos de forma cada mais ativa, democrática, crítica e, citando o *Perfil do Aluno*, ousada. Afinal, a ideia de que temos de levar os alunos a participar mais e com mais qualidade, tem de ser encarada como o desenvolvimento de competências relacionadas com a autoestima, o falar em público ou o pensamento crítico, pois veiculam-se e interligam-se entre si.

Em relação ao objetivo relacionado com a expressão e competência escrita, remetemos o plano de ação sobre o mesmo para a transversalidade da língua materna. É de salientar e relevar esta questão – a de que o português se constitui como veículo e objeto de aprendizagens. Assim, adotaremos posturas corretivas e moderadoras, ao longo de todas as atividades desenvolvidas e práticas conduzidas, a par da dinamização e implementação de trajetos específicos que promovam a redução dos erros ortográficos com vista à sua compreensão e integração da regra de forma metalinguística.

Quanto aos conteúdos a lecionar, estes foram-nos nos informados pelas orientadoras cooperantes das turmas nas quais desenvolvemos a presente prática. Na componente curricular do Português, pretende-se abordar o texto narrativo (fábulas, contos e lendas) e todas as suas características, a obra literária *A viúva e o papagaio*, as classes de palavras, o texto descritivo e os recursos expressivos. Em História e Geografia de Portugal, as sessões conduzidas relacionam-se com a queda do império romano do Ocidente, os muçulmanos e a formação do reino de Portugal.

ANEXO L RECOLHA  
INICIAL (DIAGNOSE)

| | " | | " |

Figura L1

Produção escrita – recolha inicial

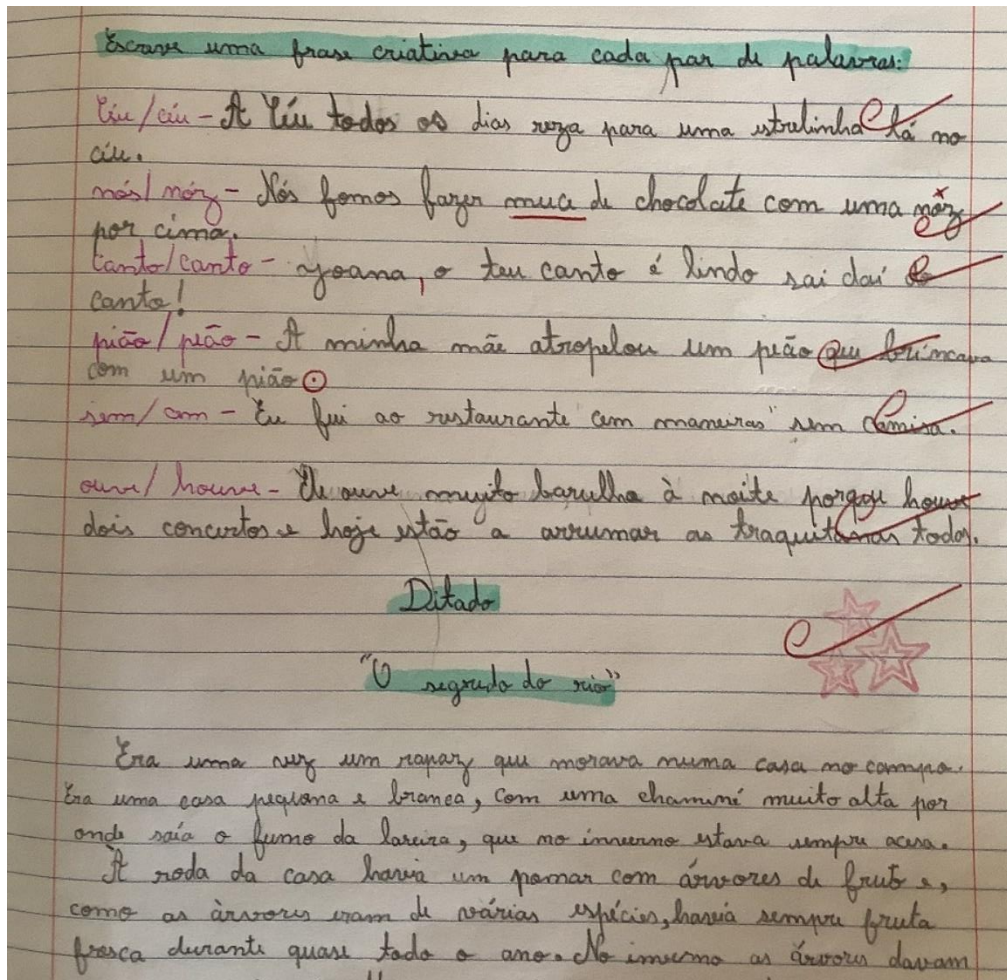


Figura L2

Produção escrita – recolha inicial

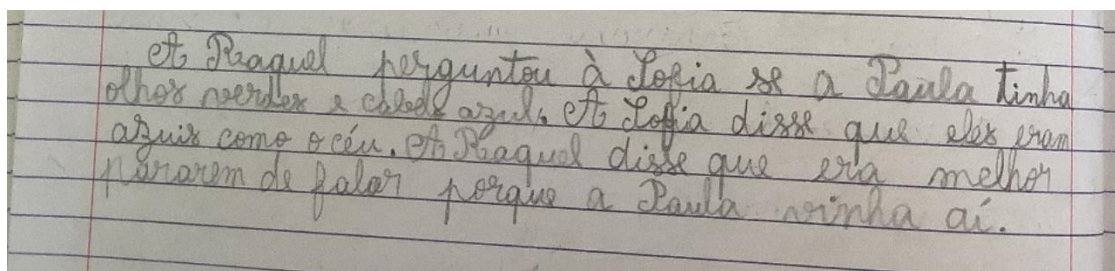


Figura L3

Produção escrita – recolha inicial

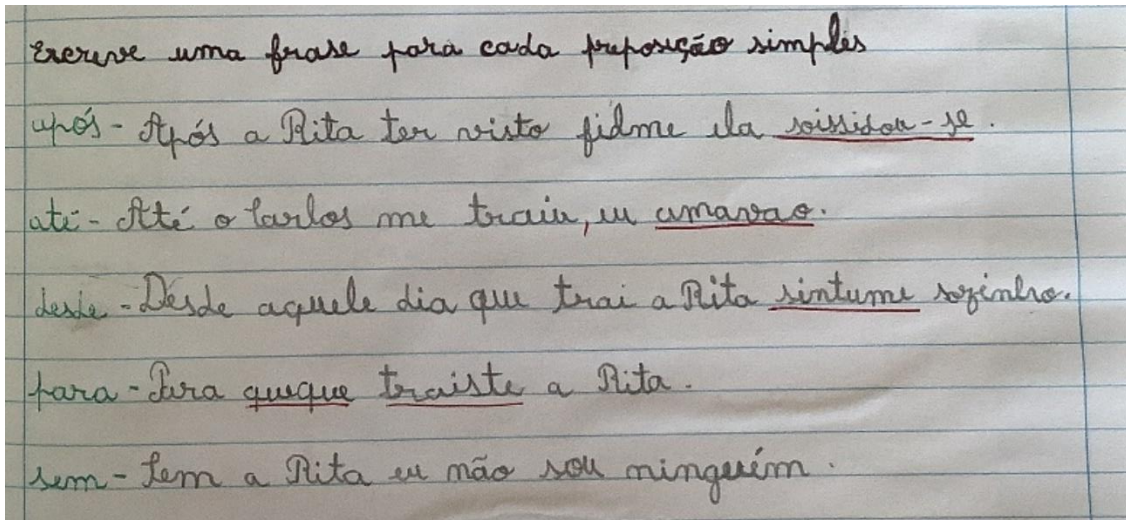


Figura L4

Produção escrita – recolha inicial

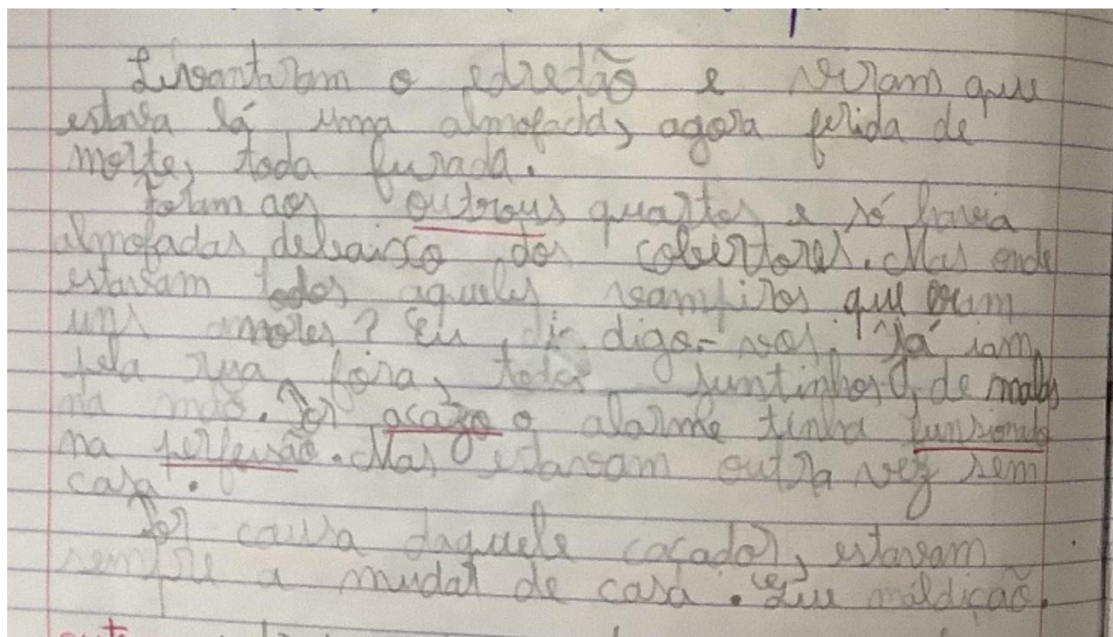


Figura L5

Produção escrita – recolha inicial

O Oceano

Da atividade que já fiz no oceano, eu não aconselharia ir. Vou contar-te a minha experiência em semana da Pesca no Oceano.

Eu vi a alimentação dos peixes. O peixe come gelatina e outros os alforres (a gelatina é de lula e caracóis). E os tubarões comem pontas brancas, pontas brancas, touros. Achei bem interessante os diversos habitats. Eles dividem o Oceano Índico, Pacífico, Atlântico e o Ártico.

E também o diferentes habitats as espécies. E os litorais - marinhas, corais e mangues.

Uma curiosidade, as pequenas tubarões têm duas brânquias - têm duas brânquias a par de cada uma e as maiores como os outros isto porque os tubarões não ficam com os filhos e eles tem de comer a resistência. Tem duas.

Tivemos uma experiência que vou partilhar com vocês que são os ciclos de alimentação. As lontras comem ostras do mar que por sua vez comem algas. E nós fomos tirando animais e as algas acontecia uma troca. Tirando as lontras as ostras do mar vão multiplicar e destruir muitas e os sistemas e vão ficar sem algas para comer e vão morrer. E tiramos as ostras do mar as lontras não ficam sem comer e morrer, as algas vão multiplicar e destruir muitas e os sistemas. E se tiramos as algas as ostras do mar vão morrer e as lontras também vão morrer sem comer.

Resumindo, gostei da oportunidade de estar uma semana com biólogos marinhos e aprender muito sobre animais do mar.



Figura L8

Produção escrita – recolha inicial

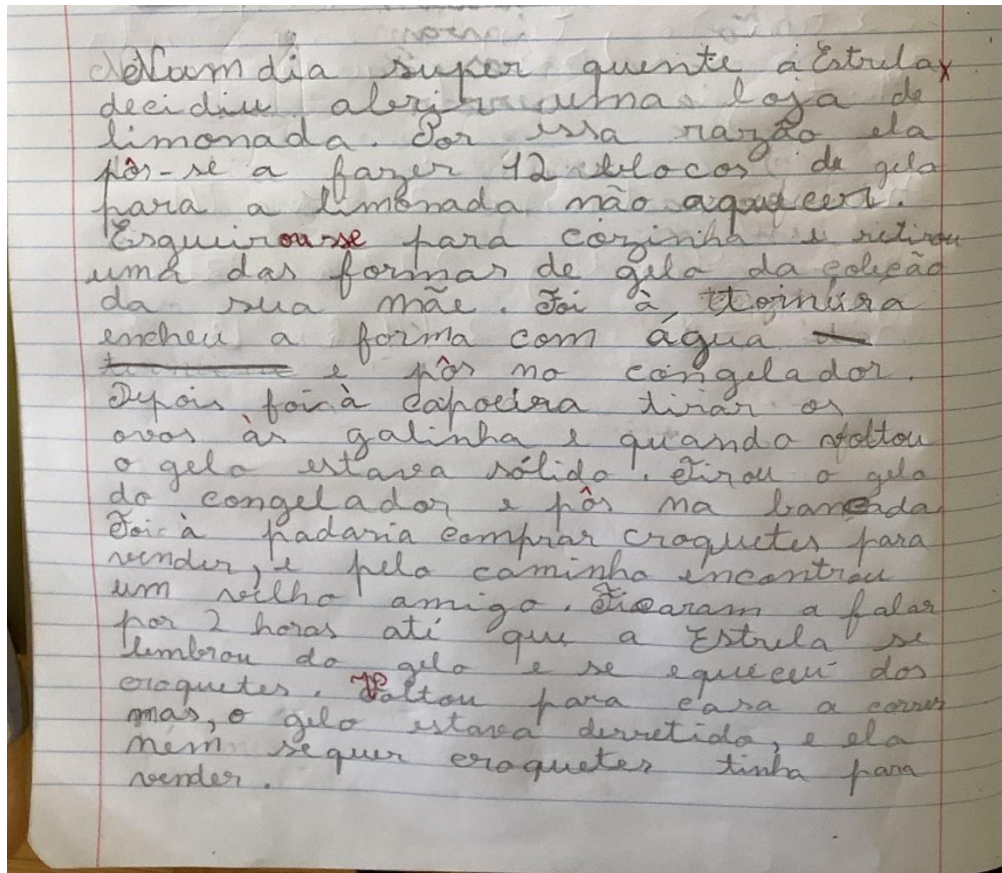


Figura L9

Produção escrita – recolha inicial

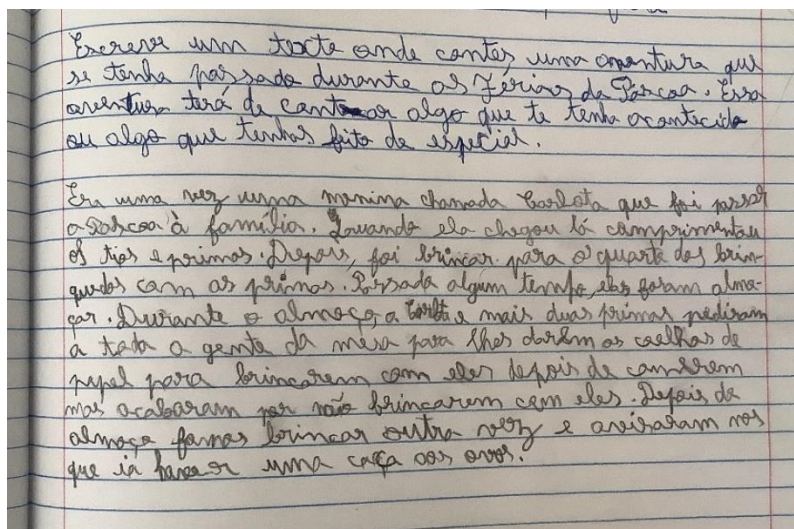


Figura L10

Produção escrita – recolha inicial

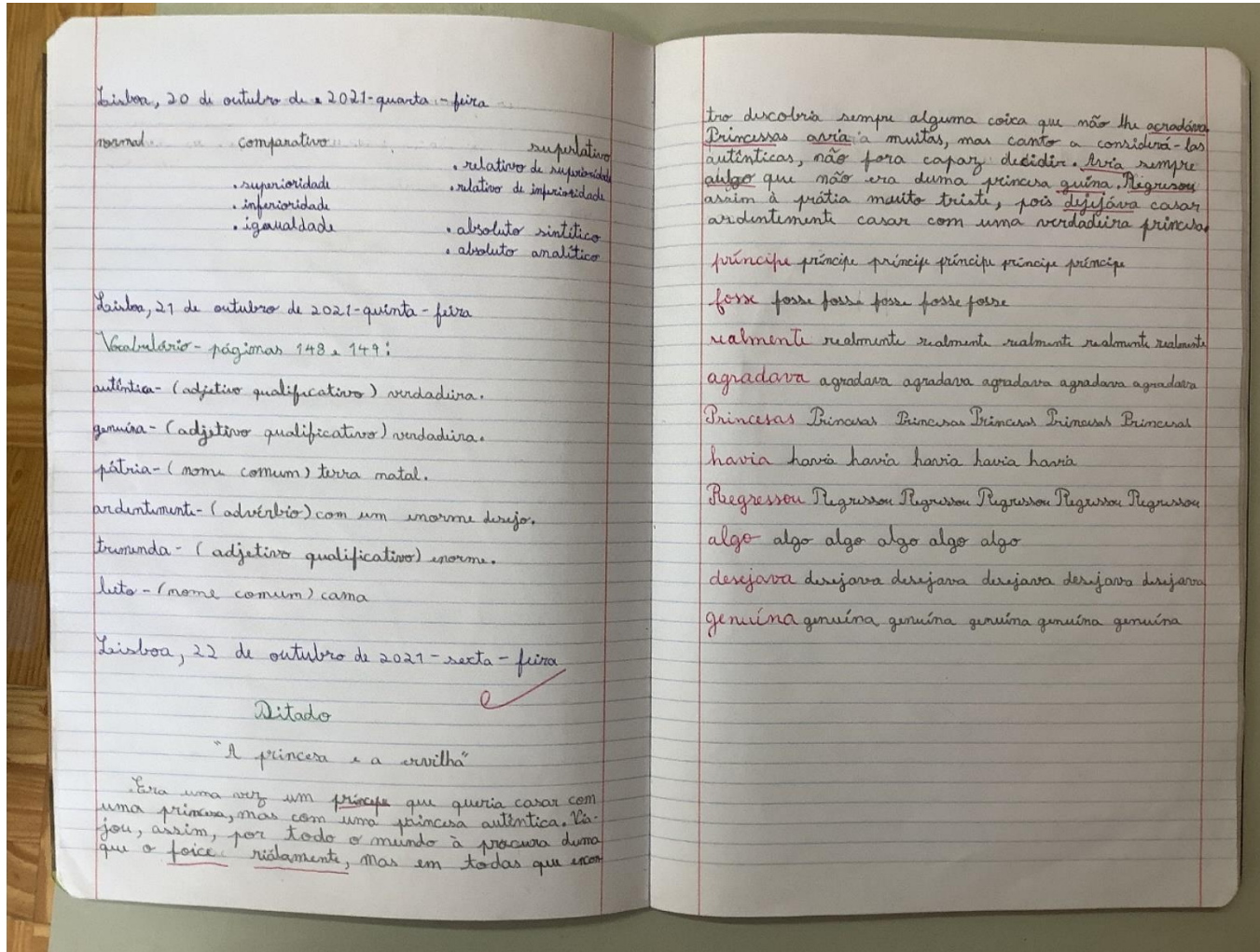


Figura L11

Produção escrita – recolha inicial

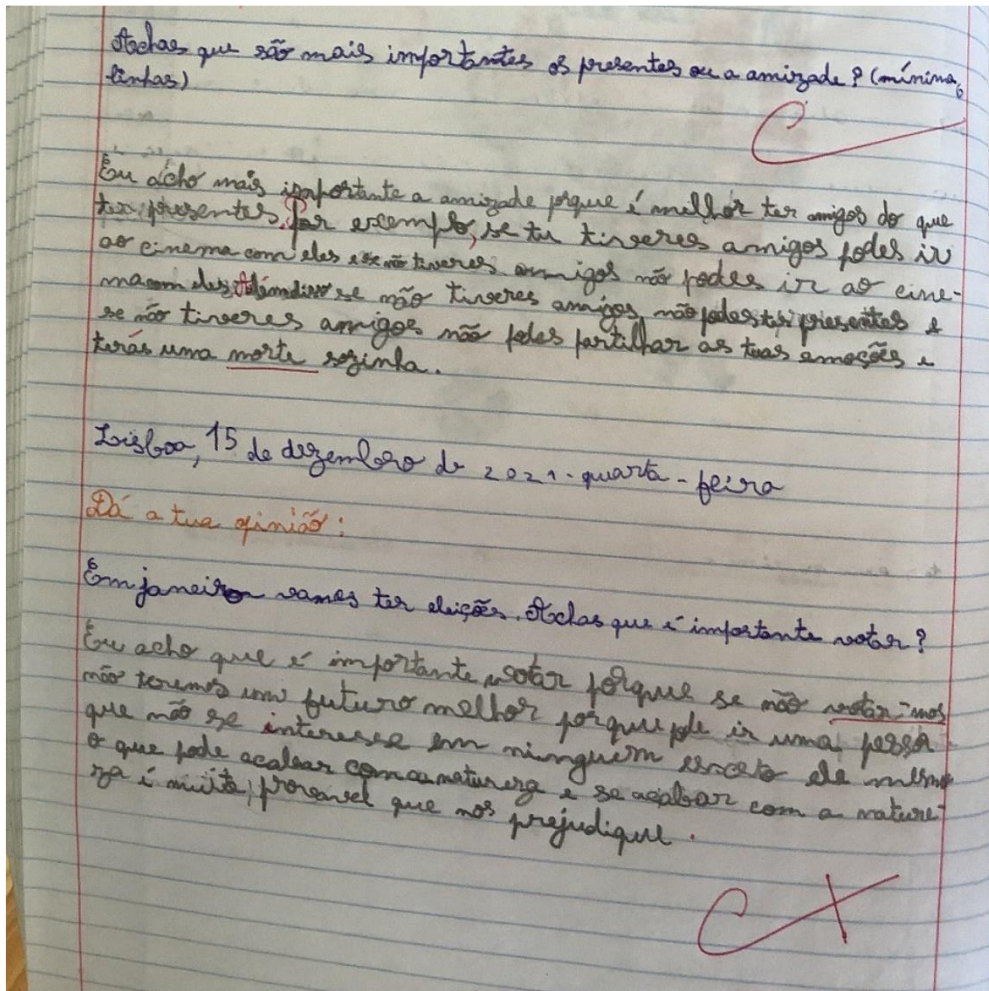


Figura L12

Produção escrita – recolha inicial

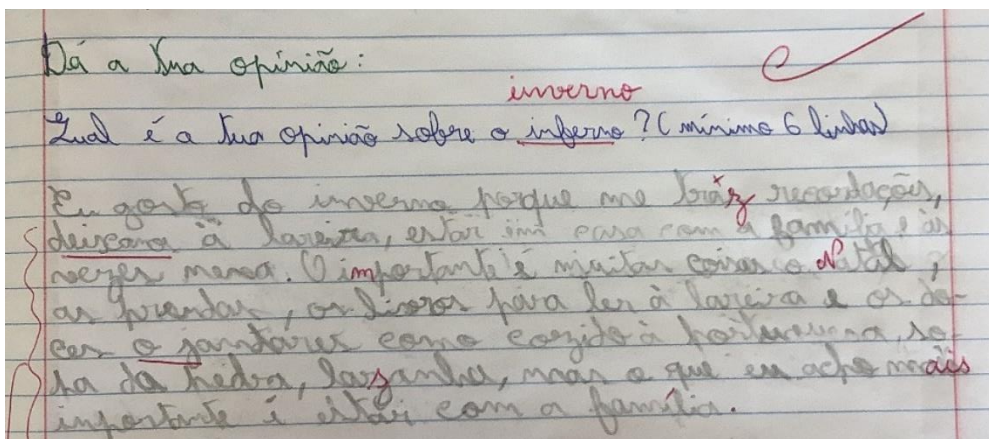


Figura L13

Produção escrita – recolha inicial

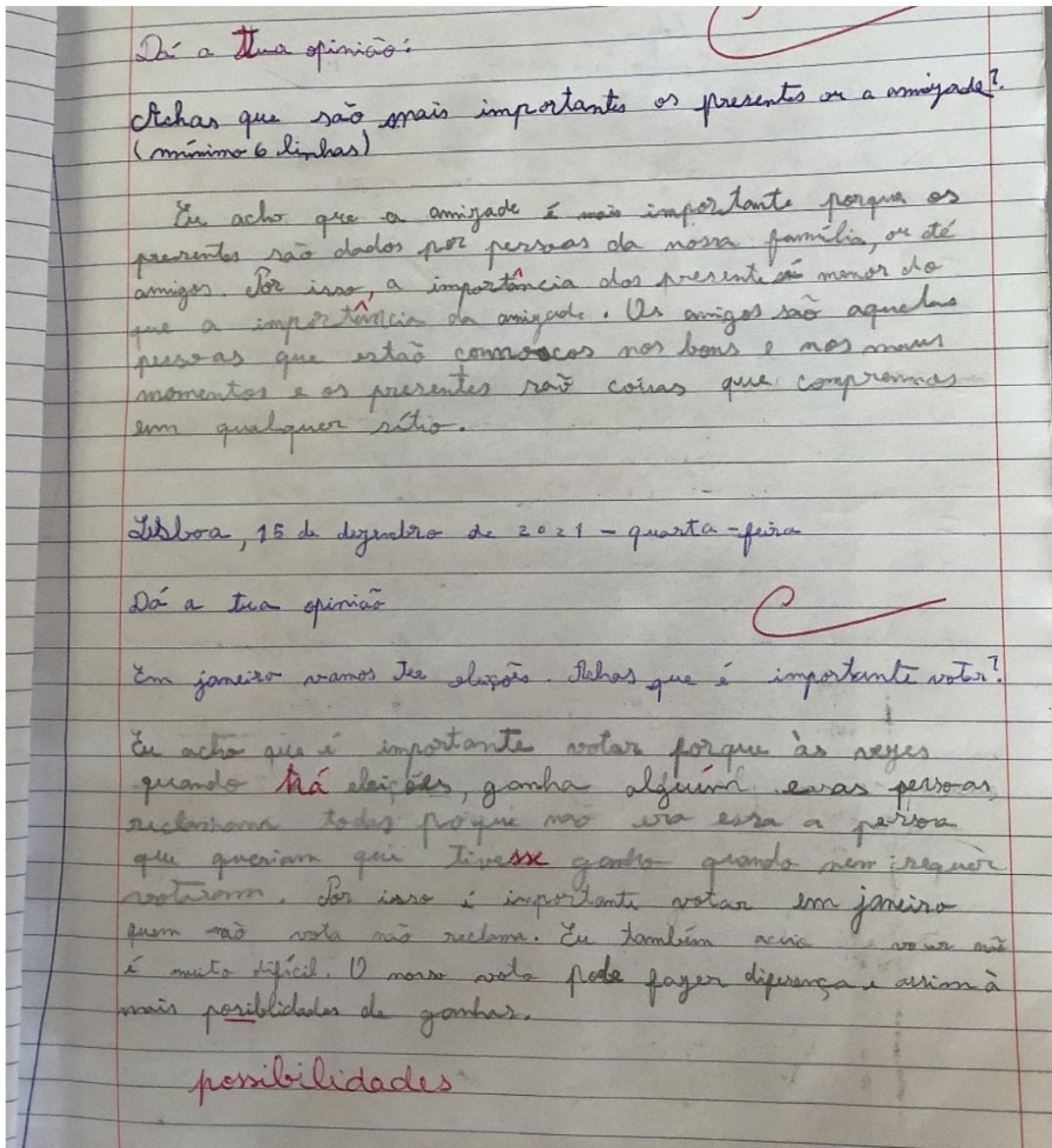


Figura L14

Produção escrita – recolha inicial

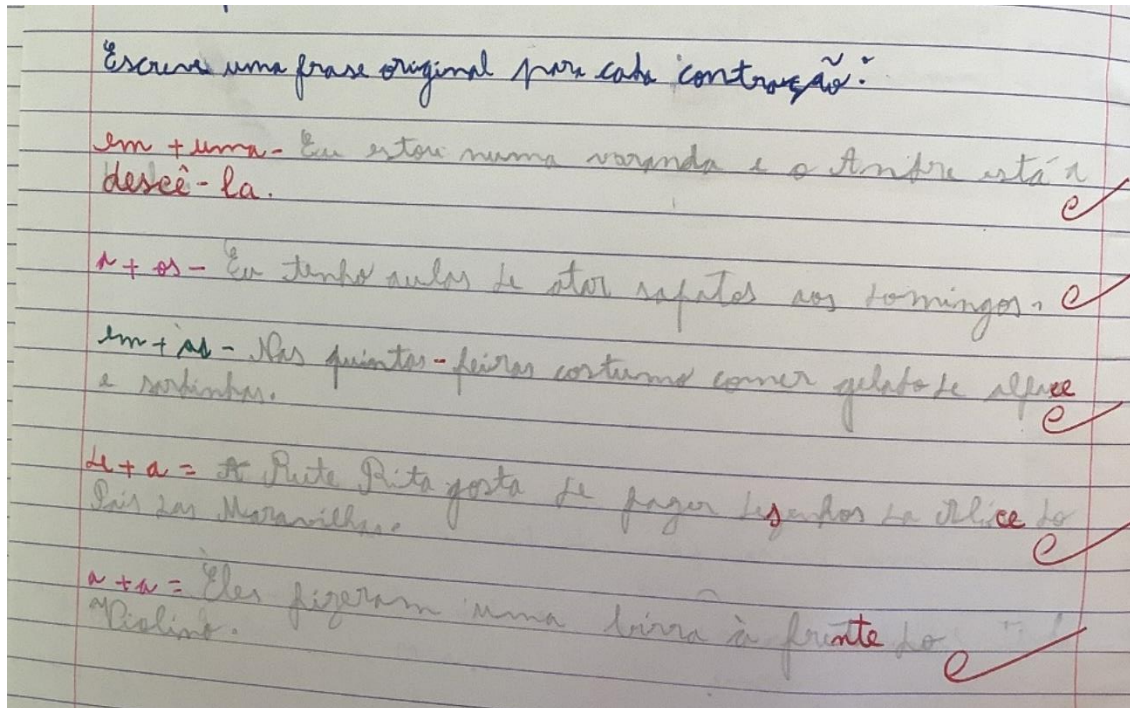


Figura L15

Produção escrita – recolha inicial

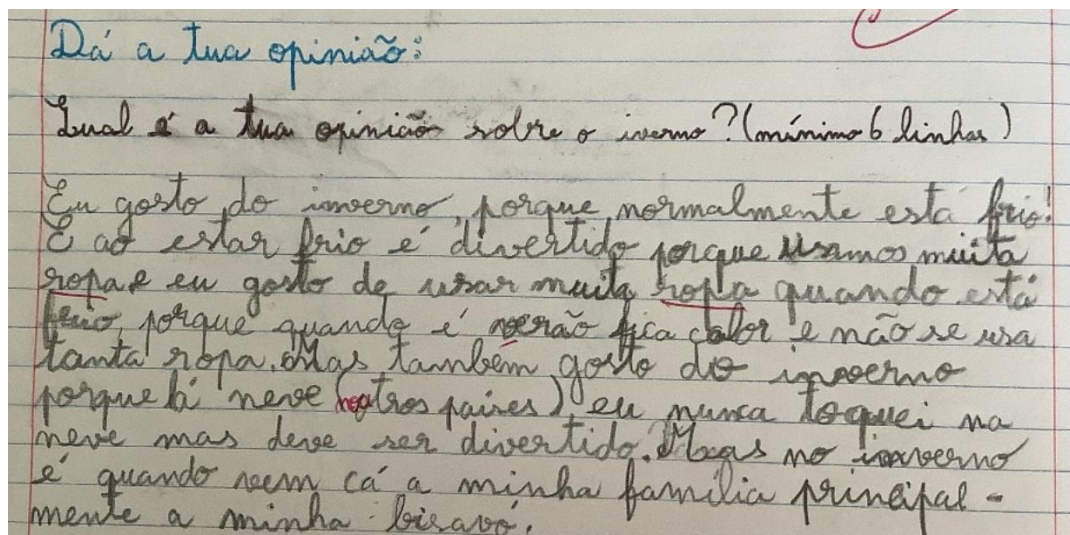


Figura L16

Produção escrita – recolha inicial

Qual é a tua opinião sobre o inverno? (máximo 6 linhas)

Eu gosto do inverno porque quando estou com casacos sinto-me confortável e também não sinto frio, porque está muito quente e não posso brincar em todo o recreio. Posso brincar numa parte mas como está lá muito quente eu não me consigo divertir a jogar. Por isso gosto do inverno mas também não gosto.

Figura L17

Produção escrita – recolha inicial

Dá a tua opinião:

Achas que são mais importante os presentes ou a amizade? (máximo 6 linhas)

Eu acho que é mais importante a amizade porque se nós não tivésemos amigos e tivésemos muitos presentes nós não seríamos muito felizes. Porque os amigos são importantes porque por exemplo eles fazem-nos rir, eles ajudam-nos quando nós precisamos e muito mais. E também se eu não tivesse amigos eu estaria sozinho e sem amizade não é presentes.

Lisboa, 15 de dezembro de 2021 - quarta-feira

Dá a tua opinião:

Em janeiro vamos ter eleições. Achas que é importante votar?

Eu acho que é muito importante votar porque se nós votamos depois ficamos obrigados se a pessoa que nós queremos que tivesse ganhado perdeu, mas nós nem sequer votamos. E também é muito bom quando a pessoa que nós votamos ganha e ficamos muito contentes.

Figura L18

Produção escrita – recolha inicial

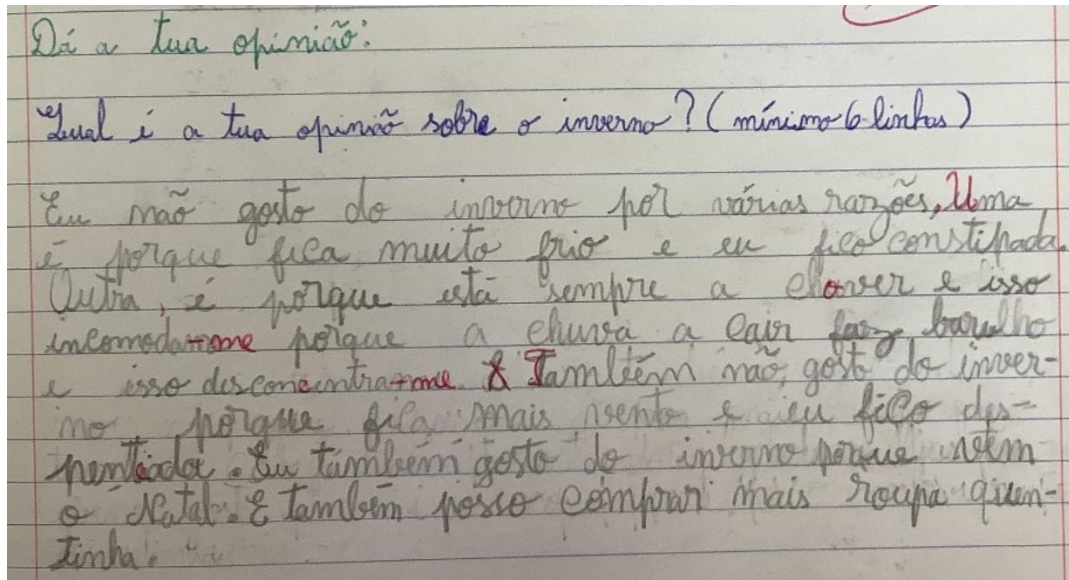


Figura L19

Produção escrita – recolha inicial

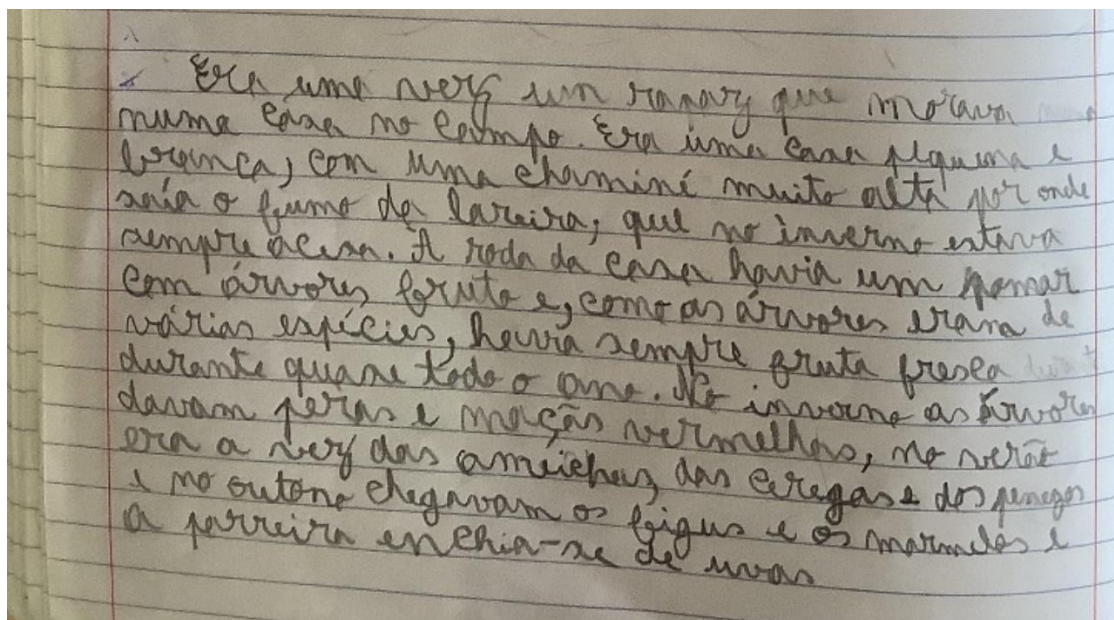


Figura L20

Produção escrita – recolha inicial

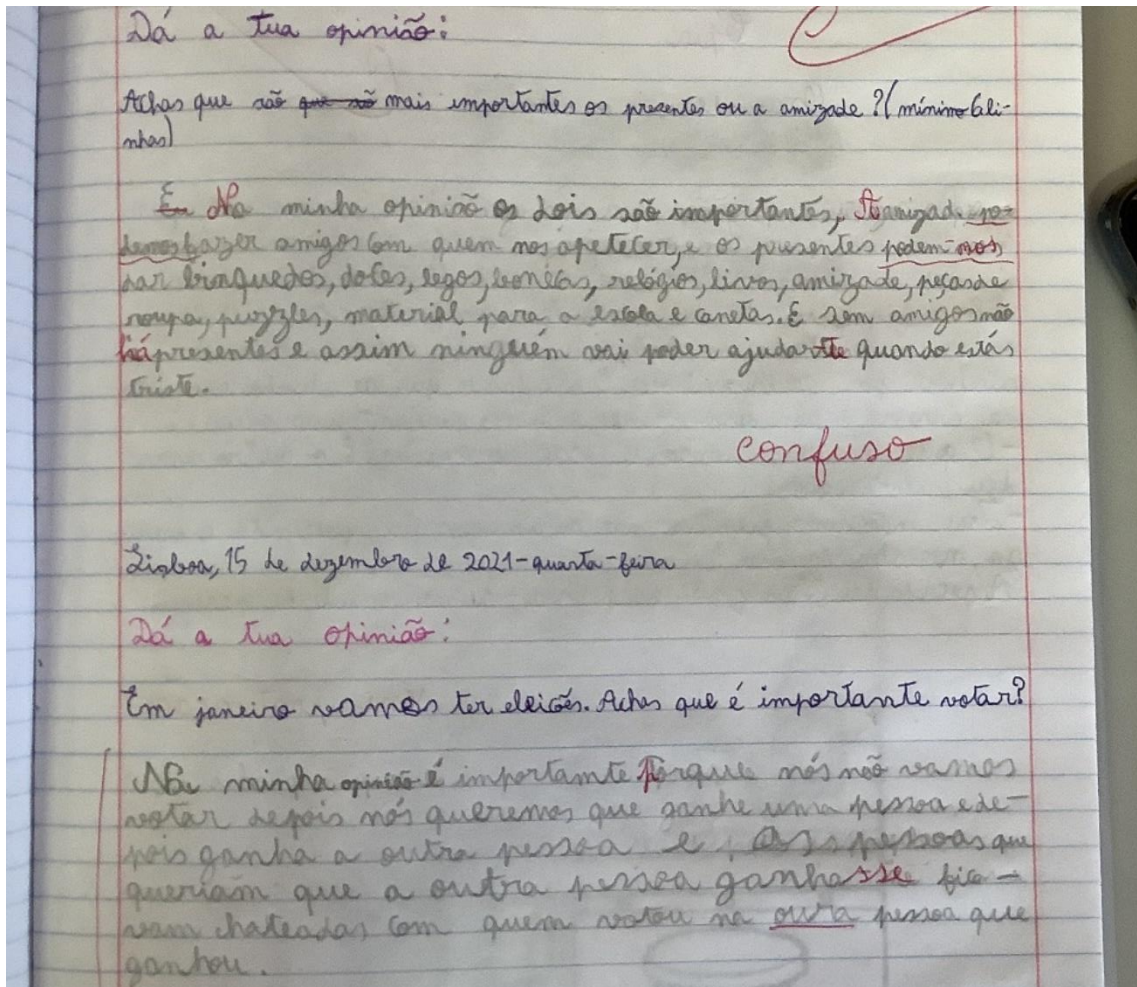


Figura L21

Produção escrita – recolha inicial

Escreve um texto onde contes uma aventura que se tenha passado durante as férias da Páscoa. Essa aventura terá de contar algo que tenha acontecido ou algo que tenhas fotor de especial!

(O cão, o cavalo e o acidente)

Durante as férias da Páscoa, viajei de carro de Lisboa (em Portugal) até Madrid (na Espanha). Durante a ida a estrada estava calma, até um camião duas vezes maior que meu carro passar a frente do automóvel e não dar tempo de freiar e parar o carro. Quando eu vi o camião indo passar à frente do meu carro fiquei assustada. Para me acalmar olhei para a outra janela do carro quando vi um cavalo passar correndo de um lado. Assim da bem que o cavalo e o cão passaram na hora que o camião ia ir para a frente do meu carro, porque se não o camião teria passado a nossa frente e iria acontecer um acidente!

Figura L22

Produção escrita – recolha inicial

Ela é a maior!

A galinha Florinha é gorda, mas a mais pesada da capoeira é a Pata Paulina. Ela é pesadíssima! O frango Feliciano é tão barulhento como a galinha Florinha, mas é menos rufulão do que a ~~terceira~~ ~~três~~ ~~ela~~.

A ~~três~~ ~~ela~~ é muito alta mas é a menos pesada da quinta. Os animais vivem felizes na capoeira.

ANEXO M PLANO DE AÇÃO  
DO ESTUDO EMPÍRICO

| | " | | " |

**Tabela M1***Plano de ação do estudo empírico*

<b>Fases</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Técnicas e procedimentos de recolha de dados</b>
<b>Observação</b> (Diagnose)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar desvios linguísticos frequentes.</li> </ul>	<p>Análise dos documentos oficiais facultados pelo OC – Plano Curricular de Turma e avaliações do 2.º período escolar.</p> <p>Análise de produções escritas realizadas pelos em contexto anterior à observação e intervenção.</p> <p>Análise das produções dos alunos no decurso das semanas de observação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise documental dos documentos pré-existentes</li> <li>Observação direta</li> <li>Grelha de registo</li> <li>Notas de campo</li> </ul>
<b>Ação</b> (Intervenção e implementação da sequência didática)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introduzir estratégias de ensino reflexivo da gramática.</li> <li>Perceber a atitude dos alunos face a trajetos indutivos na aprendizagem da gramática.</li> </ul>	Realização de um laboratório gramatical da autoria de Estrela e Ferreira (2019).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta</li> <li>Grelha de avaliação</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Levantar conceções prévias dos alunos em relação à proficiência escrita.</li> </ul>	Realização de uma produção escrita com base em dois excertos – “porque é importante escrever bem?”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise de conteúdo</li> <li>Notas de campo</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mobilizar regras estruturantes da língua.</li> <li>Verificar a capacidade de mobilização de conhecimento gramatical, por parte dos alunos.</li> </ul>	Realização de exercícios projetados no quadro branco, em grande grupo, sobre a colocação do pronome átono e construção de duas frases com o mesmo verbo, mobilizando as formas sobre as quais o estudo incide, de forma correta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta</li> <li>Análise de conteúdo</li> <li>Grelha de avaliação</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a capacidade de mobilização das aprendizagens adquiridas por parte dos alunos.</li> </ul>	Criação de um cartaz/suporte informativo sobre a colocação da forma átona do pronome pessoal e que estratégias mobilizar para o identificar. Apresentação dos mesmos à turma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta</li> <li>Análise de conteúdo</li> <li>Grelha de avaliação</li> </ul>

**Tabela M1 (cont.)***Plano de ação do estudo empírico*

<b>Fases</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Técnicas e procedimentos de recolha de dados</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Verificar a capacidade dos alunos de identificar regularidades linguísticas.</li></ul>	Levantamento de excertos de jornais, revistas e livros para identificação das formas verbais sobre as quais o estudo incide. Verificação de regularidades e registo das mesmas.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observação direta</li><li>• Análise de conteúdo</li><li>• Grelha de avaliação</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreender a capacidade de mobilização das aprendizagens adquiridas.</li></ul>	Realização de um <i>Plickers</i> sistematizador destas questões.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Grelha de avaliação</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Verificar a capacidade de mobilização de conhecimento gramatical, por parte dos alunos.</li></ul>	Melhoramento de texto a partir de produções dos alunos, com a criação de <i>Fichas de ocorrência</i> , nas quais se identifica o erro, se formula uma hipótese sobre o erro cometido e se corrige o mesmo, descrevendo a regularidade identificada.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observação direta</li><li>• Análise de conteúdo</li><li>• Grelha de avaliação</li></ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar desvios linguísticos.</li><li>• Avaliar a mobilização do conhecimento gramatical adquirido ao longo SD.</li></ul>	Análise de produções escritas elaboradas no decorrer da intervenção, própria e das colegas do trio de estágio.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Análise de conteúdo</li></ul>

ANEXO N LABORATÓRIO  
GRAMMATICAL "DEVO  
ESCREVER *COME-SE* OU  
*COMESSE?*"

| | " | | " |

Devo escrever *come-se* ou *comesse*?

## Objetivo

- > Mobilizar o conhecimento gramatical para melhorar a ortografia (-se / sse).

## Etapa 1

Vamos formular hipóteses.



1. Lê as frases seguintes.

- A. Canta-se o fado em Portugal.  
 B. Se o Rui **cantasse**, estaria na nossa banda!  
 C. Em França, **come-se** muito bem.  
 D. Quem me dera que o bebé **comesse** iogurte!  
 E. Este tipo de tecido **suja-se** com muita facilidade.  
 F. Se a Ana **sujasse** o seu vestido novo, ficaria muito triste.



1.1 Repara nas palavras destacadas.

Rodeia os elementos que são diferentes nas palavras destacadas em cada par de frases.



1.2 Nas frases anteriores, os elementos destacados a azul são uma ou duas palavras?

- Uma.  
 Duas.



1.3 Nas frases anteriores, os elementos destacados a cor de laranja são uma ou duas palavras?

- Uma.  
 Duas.

## Etapa 2

Agora, vamos testar as hipóteses que formulámos.

2. Responde às seguintes questões.



2.1 As frases apresentadas na etapa anterior estão em que forma?

- Afirmativa.  Negativa.



**2.2** Reescreve as frases anteriores na forma negativa. Segue os exemplos.

**A.** Canta-se o fado em Portugal.

Não se canta o fado em Portugal.

**B.** Se o Rui **cantasse**, estaria na nossa banda!

Se o Rui não cantasse, não estaria na nossa banda!

**C.** Em França, **come-se** muito bem.

**D.** Quem me dera que o bebé **comesse** iogurte!

**E.** Este tipo de tecido **suja-se** com muita facilidade.

**F.** Se a Ana **sujasse** o seu vestido novo, ficaria muito triste.



**2.3** Completa a tabela seguinte com os elementos destacados nas frases anteriores. Segue os exemplos.


Frase	Forma afirmativa	Forma negativa
A	canta-se	não se canta
B	cantasse	não cantasse
C		
D		
E		
F		





**2.4** Observa as alterações efetuadas nos elementos destacados quando reescreveste as frases na forma negativa. Repara, especialmente, no -se / sse.


**a.** O que aconteceu ao -se nos elementos destacados a azul?

**b.** Registou-se alguma modificação na posição do sse nos elementos destacados a cor de laranja?

 **2.5** Os elementos destacados a azul serão uma ou duas palavras?  
 Uma.  Duas.

 **2.6** Os elementos destacados a cor de laranja serão uma ou duas palavras?  
 Uma.  Duas.

 Podemos concluir que estamos perante duas palavras combinadas (um verbo e um pronome) quando, na forma afirmativa, escrevemos *canta-se, come-se, suja-se, fala-se*, etc. Para confirmarmos se estamos perante uma ou duas palavras, podemos reescrever a frase na forma negativa. Caso algum dos elementos mude de posição (neste caso, o *se*), estamos perante duas palavras e devemos escrever *-se* e não *sse*, na forma afirmativa.

 Podemos concluir que estamos perante apenas uma palavra (um verbo) quando, na forma afirmativa, escrevemos *cantasse, comesse, sujasse, falasse*, etc. Para confirmarmos se estamos perante uma ou duas palavras, podemos, como vimos, reescrever a frase na forma negativa. Se não ocorrer nenhuma alteração na palavra na forma negativa, então, devemos escrever *sse* e não *-se*, quer na forma afirmativa quer na negativa.

### Etapa 3

Vamos participar!



**3.** Observa as seguintes frases.

- A.** Se o Pedro não magoa-se os colegas, não estava sempre de castigo.
- B.** A Paulinha é muito desastrada. Magoa-se a toda a hora!
- C.** Meninos, façam menos barulho, por favor. Falasse muito alto nesta sala!
- D.** Podia ser a Rita a ler o texto para a outra turma, se lesse mais alto.
- E.** Não gosto nada de segredos. Gostava que a minha irmã me disse-se o que se passa.
- F.** Queria tanto que o meu avô viesse jantar connosco hoje!



**3.1** Assinala com **X** as frases que não estão corretas, tendo em conta o que descobriste nas etapas anteriores.



ANEXO 0 ANÁLISE E  
AVALIAÇÃO DE TERCEIRA  
ATIVIDADE DA SD

| | " | | " |

**Tabela O1***Análise e avaliação da terceira atividade da SD:*

<b>luno</b>	<b>Produções</b>	<b>Pertinência</b>	<b>Correção</b>
1	Se eu jogasse futebol, eu ficaria feliz	2	2
	Joga-se à apanhada muito bem cá na escola	2	2
2	Recicla-se muito pouco no meu bairro.	2	2
	Se o meu primo reciclasse, ia ser mais ecológico.	2	2
3	Se eu voasse, seria fixe.	2	2
	Voa-se de avião.	1	2
4	No coreto baila-se muito.	2	2
	Se ele bailasse, ia à minha festa.	2	2
5	Se o meu vizinho não saltasse muito, seria bom.	2	2
	No ginásio do meu prédio salta-se muito.	2	2
6	A Osvalda pergunta-se a si mesma se pode ser uma javalina.	2	2
	Um dia eu vi uma sandes a perguntar-se a si se cria pão ou chouriço.	0	0
7			
8			
9	Naquele jardim anda-se muito rápido.	2	2
	Se eu andasse, jogava ténis.	1	2
10	A Maria disse-se que gosta de feru, eu desmaiava.	1	2
	Se a minha mãe dissesse para eu ir limpar o meu quarto, eu ia.	2	2
11	Na pista de dança deslumbrasse muito bem, mas tens de ter cuidado com os survetes.	0	0
	Quem me dera que o meu vestido deslumbrasse como o da Filomena Alves, uma cantora maravilhosa.	2	2
12			

**Tabela O1 (cont.)***Análise e avaliação da terceira atividade da SD:*

<b>luno</b>	<b>Produções</b>	<b>Pertinência</b>	<b>Correção</b>
13	Passa-se tudo ao mesmo tempo.	2	2
	Se eu passasse os dias a comer queijo, esqueciame de estender a roupa.	2	1
14	O cão da minha tia lambe-se a todas as refeições.	2	2
	Se o cão da minha tia lambesse o pelo dele a toda a hora, ele nunca mais teria de tomar banho.	2	2
15	Normalmente pula-se mais alto no trampolim.	2	2
	Talvez se eu pulasse mais alto que uma formiga?	2	2
16	Limpa-se as fraldas dos bebés na casa da minha avó.	2	2
	Se eu limpasse as janelas, via a minha mulher Arnalga Ramos.	1	2
17			
18	Se eu me sentasse, ficava melhor das costas.	2	2
	A minha irmã, quando chega a casa, senta-se sempre no sofá.	2	2
19	No corta-mato corre-se muito.	2	2
	A minha mãe disseme que não podia correr, porque no momento em que corresse, a minha mãe podia me por de castigo.	2	1
20	Se eu chorasse sempre que estava triste, já tinha um grande barril de lágrimas.	2	2
	Chora-se imenso em minha casa.	2	2
21	Na loja da Laurentina compra-se vinho fresco.	2	2
	Se a Cidália comprasse aquele vestido ficava bem jeitosa.	2	2
22			
23			
24	Se eu dançasse bem, ia para o palco dançar com o Osvaldo.	2	2
	Aqui dança-se muito bem.	2	2

ANEXO P RECOLHA FINAL

|' '' | | ''

**Figura P1**

*Produção escrita – recolhas finais*

## Famosas na prisão

---

Autores: Gamato

**Lead:** Duas vizinhas invadiram a casa de Amália Rodrigues e acabaram na prisão militar

**Corpo da notícia:**  
Estavam duas vizinhas à janela quando viram Amália Rodrigues a levar um extraterrestre para casa. Elas presumiram que Amália e o extraterrestre tinham um caso. Espreitaram para o jardim da cantora, e viram uma nave sobrenatural e esquisita, no fundo da piscina. Então, resolveram investigar. Rebeca e Ágata (as vizinhas), saltaram a vedação, deram um mergulho na piscina e espreitaram para dentro do O.V.N.I. Aí viram um mapa que as levava a um planeta desconhecido, cujo nome não foi descoberto.  
A Amália saiu de casa para ver as estrelas porque estava uma noite linda, viu Ágata e Rebeca na sua propriedade e ligou para as autoridades. Passado algum tempo, os polícia e prenderam-nas. Ainda hoje estão presas na prisão militar.

**Figura P2**

*Produção escrita – recolhas finais*

## Famosas na prisão

---

Autores: Gamato

<p><b>Quem?</b> Ágata e Rebeca, as vizinhas.</p>	<p><b>O quê?</b> Encontraram Amália e extraterrestre.</p>	<p><b>Quando?</b> De noite.</p>	<p><b>Onde?</b> No jardim de Amália.</p>
<p><b>Como?</b> Saltando pela vedação do jardim de Amália.</p>		<p><b>Porquê?</b> Porque viram Amália com um extraterrestre e ficaram curiosas.</p>	

**Figura P3**

*Produção escrita – recolhas finais*

**FACTO DA CARTA DE CONDUÇÃO!**

---

Autores: Sátirno

Quem? O Extraterrestre	O quê? Não tinha carta de condução	Quando? Às 3:00 da manhã no dia 12 de maio de 2022	Onde? Na Quinta do Zé Manel
Como? O Extraterrestre foi disparado de um buraco negro para a terra		Porquê? Foi sem querer para um buraco negro	

**Figura P4**

*Produção escrita – recolhas finais*

**FACTO DA CARTA CONDUÇÃO!**

---

Autores: Sátirno

**Lead:** O extraterrestre caiu num buraco negro e a carta de condução caiu pela janela.

**Corpo da notícia:**  
Notícia de última hora, um extraterrestre desconhecido entra no nosso planeta e não tem carta de condução! Na Quinta do Zé Manel às 3:00 da manhã, no dia 12 de Maio de 2022. Mas, agora é que vem a questão, porque é que o extraterrestre não tinha carta de condução? E é por isso que convidamos um especialista em Aliens para nos ajudar. Ele disse-nos que o seu facto era que ele tinha ido para um buraco negro sem querer e a meio do buraco negro a carta de condução caiu pela janela e a nave foi disparada contra o nosso planeta.

**Figura P5**

*Produção escrita – recolhas finais*

<b>ALERTA O PLANETA CORRE PERIGO!</b>			
Autores: Os Lamas			
Quem? Grogririano (extraterrestre).	O quê? traição.	Quando? 1999.	Onde? Num planeta desconhecido.
Como? Estava a dar um passeio pela galáxia.	Porquê? O Grogririano estava farto de conquistar planetas.		

**Figura P6**

*Produção escrita – recolhas finais*

<b>ALERTA O PLANETA CORRE PERIGO!</b>
Autores: Os Lamas
<b>Lead:</b> Em 1999 um Grogririano traiu o seu grupo, mas antes de trair descobriu um planeta desconhecido.
<b>Corpo da notícia:</b> Recentemente foi descoberto um planeta desconhecido. Recebemos notícias que a N.A.S.A. está a desenvolver uma tecnologia que permite explorar esse planeta desconhecido. Mas até agora os testes falharam porque aquele planeta não era como os outros, a ligação está a ser impedida por alguma coisa a N.A.S.A. tem uma breve ideia que poderá ser uma atmosfera muito espessa e potente e um toquezinho alienígena, esperem um segundo... acabámos de receber informações que a N.A.S.A. conseguiu entrar no planeta desconhecido temos uma má ligação, mas vamos transmitir o que conseguirmos... pois foi isso que acabámos de ver uma espécie de sapo humano! Ho não! A N.A.S.A. disse que eles estavam chateados por nós termos invadido o seu planeta e que iam invadir nos. A N.A.S.A. não estava minimamente preocupada pois eles pareciam que tinham muito menos pessoas e armas, até que a N.A.S.A. descobriu que eles já tinham conquistado os Caparamba que eram os supostos mamíferos mais fortes até agora

Figura P7

Produção escrita – recolhas finais

<b>Carmo e Carmen descobrem extraterrestre</b>			
Autores: Maricotas			
<b>Quem?</b> As vizinhas	<b>O quê?</b> Viram um extraterrestre	<b>Quando?</b> Numa tarde muito chata	<b>Onde?</b> Na zona norte de Portugal na casa Matilda
<b>Como?</b> Elas estavam na varanda e viram um OVNI a aterrar à porta da casa da Matilda		<b>Porquê?</b> Porque estavam na varanda a conversar e um extraterrestre apareceu	

Figura P8

Produção escrita – recolhas finais

<b>Carmo e Carmen descobrem extraterrestre</b>
Autores: Maricotas
<b>Lead:</b> Alerta, vizinhas encontram um extraterrestre numa tarde muito chata!
<b>Corpo da notícia:</b> Na zona norte de Portugal, numa tarde muito chata, um OVNI veio a aterrar no jardim da casa da Matilda. Dizem as vizinhas Carmo e Carmen, as vizinhas da Tilda. Ao que parece o extraterrestre está a falar com Matilda, mas só diz PI. As irmãs acham que é uma língua extraterrestre. Elas disseram: – <i>O que é que está a fazer?! Está a entrar na casa da Matilda?</i> As vizinhas estão muito entusiasmadas. <b>Então e o que acham...</b> Socorro! Carmo e Carmen revoltaram-se e estão a agredir o operador de câmara Antonieto. Ao que parece elas começaram a fugir atrás do extraterrestre e nunca mais foram vistas.(só na prisão).

Figura P9

Produção escrita – recolhas finais

Bom dia, Toninho!

Como está? A sua vida anda bem?

Mandi esta carta porque estou a fazer um trabalho para a escola e aproveitou para lhe dizer uma coisa.

Eu sei que não me conhece de lado nenhum, mas confie em mim eu sei o que digo.

Sabe, o senhor Salazar umas ideias muito boas e as pessoas não gostavam de si e tinham medo de si.

Como eu disse no início tenho uma coisa importantíssima para lhe dizer.

Lembra-se quando caiu da cadeira e bateu com a cabeça no chão? As pessoas acharam que a queda o deixou surdo. Então trocaram-no por Marcelo Caetano. Eu não estou a mentir, sabe que tem um instrumento de cozinha com o seu nome?!

**Figura P10**

Produção escrita – recolhas finais

Minha querida avó  
Sei que ficaste confusa pois só  
tens um filho com 3 anos como  
é que sejas avó, mas o tempo  
vai-te explicar. Vamos o que intruso,

eu sei que tu queres dizer a todos  
como odeias Salazar e que queres  
poder votar, tem calma esse dia  
vai chegar e falta pouco. O avó,  
quero dizer o teu marido está bem  
lá em 2022 eu [redacted] tã nita  
posso te prometer que todo melho-  
rou, já podes estudar, e até ser  
presidente, se estiver farta do avó  
podes te divorciar e está carta  
que estás a ler podes abri-la sem  
pedir permissão a ninguém.  
Um beijo

## Figura P11

Produção escrita – recolhas finais

Olá daqui fale a [REDACTED]

Leurido bisavô Armando, eu sou a [REDACTED] sou filha da sua neta Ana Rita filha da Carmen. A minha mãe disse-me que o avô (você) gostava do António de Oliveira Salazar, e que vivia bem nessa altura já eu não concordo, aqui no futuro (em 2022) o avô já não é vivo mas se fosse eu ia falar muito consigo sobre isto.

Mas tenho uma coisa para lhe dizer, aliás, duas coisas, primeira é que vai haver uma guerra e Portugal vai perder, a segunda é que o Salazar vai cair de uma cadeira e já não vai ser ele a governar mas, sim Marcelo Caetano.

Figura P12

Produção escrita – recolhas finais

Olá, querido avô Maria Adelaide,

Como é que o avô está? Eu estou ótima. Eu estou a estudar o Estado Novo e gostaria de lhe fazer algumas perguntas:

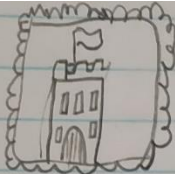
- As pessoas tinham as mesmas liberdades que hoje em dia têm?
- O Salazar defendia os direitos das mulheres?
- O que é que a Tude fazia aos opositores?
- Alguma vez foi revistado pela Tude?
- O avô confirma que Salazar caiu da cadeira e bateu com a cabeça?
- gostou mais do novo Presidente ou Salazar?
- As mulheres antigamente podiam viajar sozinhas?
- O avô Rui gostava de Salazar das suas ideias?
- Ele envenenou alguém que fosse contra as suas ideias?
- Era feliz com a ditadura?
- Vivia bem?
- Já era casado com a avó?

Obrigada por responder a este inquérito e me ajudar a estudar e a aprender mais sobre História de Portugal.

Figura P13

Produção escrita – recolhas finais

Ola Albertina,



Está tudo bem contigo? Eu cá estou bem.  
Está a escrever-te esta carta porque hoje têm 70 anos e queria desejar-te grandes parabéns.  
já que te estou a escrever esta carta vou te falar um pouco do que há por aqui. Ah,! Acabei de me lembrar de uma coisa podemos votar no que nós quisermos e não tem de ser o filho do rei a gerir Portugal. Também nós já não temos de ser donos de casa, podemos estudar e trabalhar. Quase me esquecia de dizer que nós os humanos já não temos de fazer tudo sozinhos as máquinas fazem muito por nós por exemplo: lavam a roupa, lavam a louça, fazem remos...  
É a giro que tu viesses cá ver isto tudo que te contei em funcionamento.  
Espero-te cá, muitos cumprimentos  
da [redacted]

Lisboa, 28 de maio 2022


Figura P14

Produção escrita – recolhas finais

26/09/2022.

Helena,

Aqui quem fala é a [redacted] sua futura  
bizneta. Gostaria de saber como andam as coisas  
depois que Salazar está a mandar em Portugal  
como você está, como sua família está e se as  
coisas estão bem. Se nada estiver como gorta-  
ras, não se preocupe, porque vai ficar tudo  
bem. Portugal já está sem Salazar, bem me-  
lhor como estava antes em 1926 ou menos ou  
mais. Bom era isso que queria saber por isso

Beijos e abraços,  


## Figura P15

Produção escrita – recolhas finais

Olá Caremima, sabes uma coisa? Eu sempre quis falar com alguém que vivesse no estado novo.

Estou a mandar-te esta carta porque à algumas coisas que mudaram desde que o estado novo acabou. A primeira coisa que decidi dizer-te é que nas escolas as raparigas e os rapazes começaram-se a misturar. As raparigas começaram de aprender a cozinhar e a serem donas de casa, e começaram a aprender outras coisas. (Por acaso gostava de ter aprendido a cozinhar na primária). E não só! Também começaram a ter escola obrigatória até ao 12.º ano.

Gostava de te fazer algumas perguntas como: o que é exatamente a censura? E a PIDE que fazia ao certo com as pessoas que falavam de assuntos contra Salazar?

Espero ter notícias tuas em breve, fico ansiosamente à espera!

Figura P16

Produção escrita – recolhas finais

Olá Clara

Estás bem, a relação entre ti e o Claudio continua  
muito firme. Espero que sim.

É a Doraquel? Já deve estar tão grande.  
Ela está no 4.º ano na escola lembra-te [redacted] Já tenho  
4 bonicas para pentear, mas já chega de falar de mim vamos  
falar de ti. Komes são em 1936 mãe e mãe estimo em  
2022.

Saberes continues a fazer coisas más? Imagino que sabes  
Deve ser muito triste e complicado para ti viver nesse altura.  
Realmente, é triste saber que muitas pessoas vivem nesse  
tempo. É uma pena mas se estiveres tudo bem com eles e com  
a tua família melhor. Escrevite esta carta não só para te dizer  
olá mas também para saber se já alguém tem fronte foi  
apoiado pelo P.I.D.E. E tu que es jornalista deves saber tanto  
por causa da censura. Mas pensando "falo tudo positivo"  
O Estado Novo foi uma época em que se controlava  
muitas obras públicas. É pronto só te digo que mande  
beijinhos a toda a família

deixar por P.I.D.E.

Figura P17

Produção escrita – recolhas finais

Caro bisavô

Quando te conheci contas-me histórias  
boreas sobre. Estas a fazer um trabalho  
sobre o Estado Novo e tenho algumas pen-  
suras. Como viviam? Em que trabalhavam?  
Se gostavam ou aporavam o trabalho?  
Se tinham ou longo do tempo  
alguns problemas como a poluição  
e o racismo se tiveres soluções ou  
quisesse dizer-me alguma coisa  
diz-me o mais rápido po-  
ssível.  
Um beijo e um bom adeus da tua  
bunete [redacted]

Figura P18

Produção escrita – recolhas finais

O meu querido avô Henrique.

Espero não tenhas tirado uma bigodada. Bom aqui no fu-  
turo não se vai nada bem. As pessoas estão cada vez mais  
a soltar. Já agora aí no passado está a ir bem o Estado No-  
vo? Não é? Ainda mais quando nasceste a meio da segunda  
guerra Mundial. Então e o António Salazar está-se a por-  
tar mal não é?

O meu pai tem muitas lembranças tuas! Sei que lutaste  
contra o Estado Novo. Sei que também foste preso pelo P. I. D. E.  
Espero que não te tenham magado.

**Figura P19**

Produção escrita – recolhas finais

Olá trisavô espero que tenhas escapado à guerra  
e se não descança que as coisas não melhorem.  
Diz a Salazar que ele já não tem poder  
e se corajoso ao fazê-lo! É descança que aqui  
em 2022 os professores já não dão régua-  
das. Temos um presidente melhor o Marcelo  
Rebelo de Sousa e uma guerra que é  
quase a 3ª mundial e há um presidente  
que tentou concorrer. Beijos e abraços.  
o teu tris neto.

ANEXO Q ANÁLISE E  
AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA  
ATIVIDADE DA SD

| | " | | " |

**Tabela Q1***Análise e avaliação da terceira atividade da SD:*

Aluno	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3.1	3.2	3.3	Total
1	2	0	2	2	2	2	2	0	2	1	2	2	19
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	23
3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	21
4													0
5	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	20
6	1	0	2	2	2	2	2	0	2	1	2	1	17
7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	23
8	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	21
9	2	0	2	2	2	0	0	0	2	2	2	1	15
10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	23
11	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	23
12	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	21
13	2	0	2	2	2	2	2	0	2	1	0	1	16
14	0	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	19
15	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	20
16	0	0	2	2	2	2	2	0	2	1	2	1	16
17	1	2	2	2	2	2	1	0	2	2	2	2	20
18	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	22
19	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	21
20	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	22
21	2	0	2	2	2	2	2	0	2	1	2	2	19
22	0	2	2	0	2	2	2	2	2	1	2	1	18
23	0	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	20

ANEXO R ANÁLISE E  
AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE  
*PLICKERS* (SEXTA  
ATIVIDADE DA SD)

| | " | | " |

## Figura R1

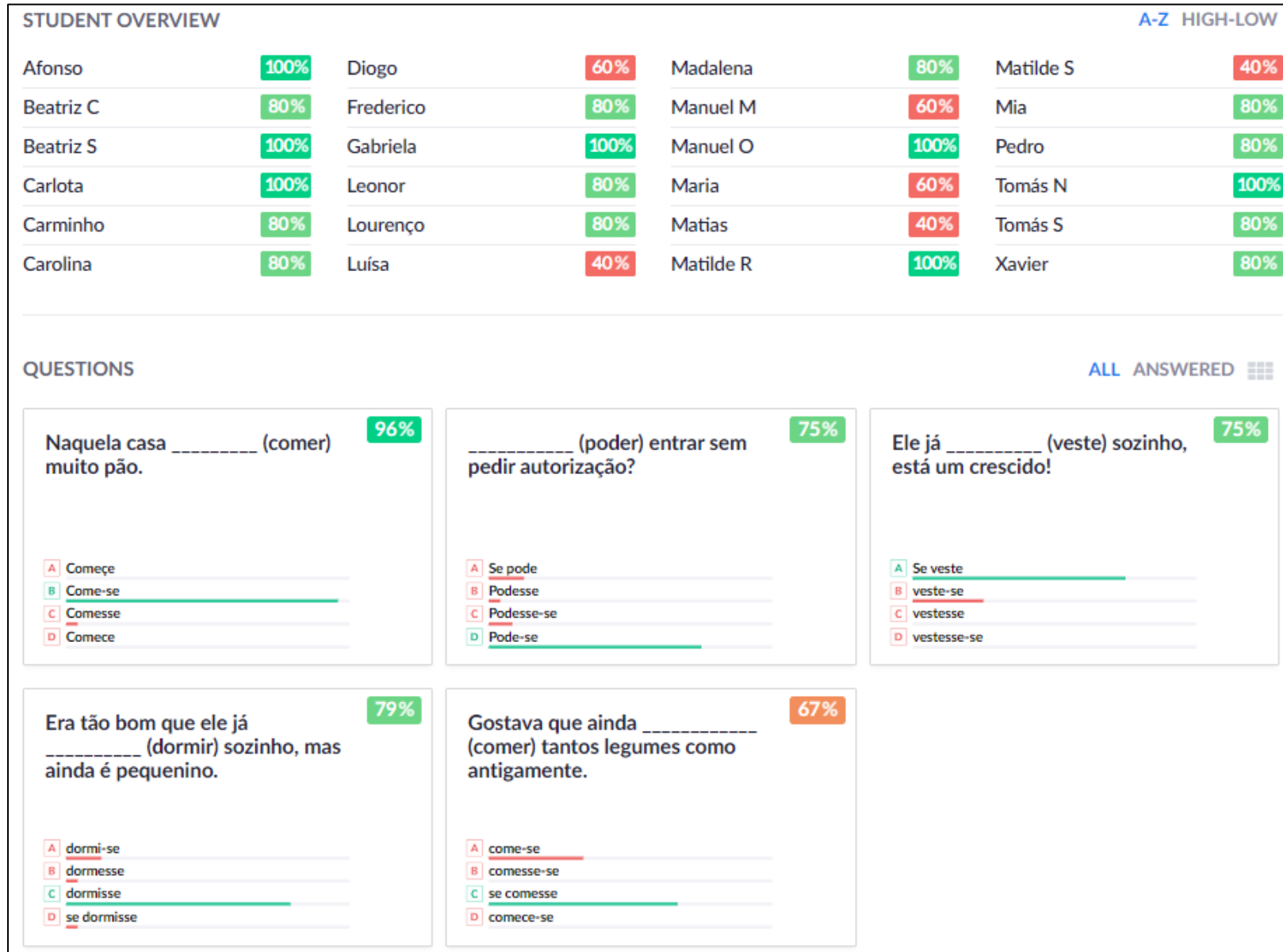
### Plickers

#### Pronomes - set 1

- 1 Naquela casa \_\_\_\_\_ (comer) muito pão.
- A Começe
  - Come-se
  - C Comesse
  - D Comece
- 2 \_\_\_\_\_ (poder) entrar sem pedir autorização?
- A Se pode
  - B Podesse
  - C Podesse-se
  - Pode-se
- 3 Ele já \_\_\_\_\_ (veste) sozinho, está um crescido!
- Se veste
  - B veste-se
  - C vestesse
  - D vestesse-se
- 4 Era tão bom que ele já \_\_\_\_\_ (dormir) sozinho, mas ainda é pequenino.
- A dormi-se
  - B dormesse
  - dormisse
  - D se dormisse
- 5 Gostava que ainda \_\_\_\_\_ (comer) tantos legumes como antigamente.
- A come-se
  - B comesse-se
  - se comesse
  - D comece-se

Figura R2

Plickers - resultados



ANEXO S ANÁLISE E  
AVALIAÇÃO DA QUARTA  
ATIVIDADE DA SD

| " | | " |

**Tabela S1***Análise e avaliação da quarta atividade da SD*

Grupo	Aluno	Conteúdo	Forma	Apresentação	Notas
1	24	MB	MB	MB	Cartaz apelativo, com bom aproveitamento de materiais e do espaço da base escolhida (cartolina). Letra pequena para uma cartaz, o que torna a sua leitura algo difícil. Relativamente ao conteúdo, mobilizam vocabulário e exemplos adequados, contém um título apelativo e apresentam estratégias. Utilizam o humor para explicar este desvio linguístico, o que revela apropriação do conhecimento.
	8			MB	
	10			MB	
	19			MB	
2	21	B	B	S	Cartaz fraco, a nível visual. Pouco aproveitamento de recursos e materiais e organização gráfica confusa. Quando ao conteúdo, apresentam exemplos corretos e uma síntese dos mesmos, mas não sugerem estratégias para a redução da ocorrência do mesmo.
	12			MB	
	15			S	
	20			B	
3	23	S	B	MB	Cartaz em formato de <i>Lapbook</i> , o que o torna apelativo, mas demonstram uma fraca utilização dos materiais disponíveis. Não mobilizam exemplos, nem estratégias para evitar o desvio linguístico abordado, assinalando apenas a ocorrência frequente do mesmo e alertando para a confusão que surge com estas formas verbais.
	22			MB	
	9			IS	
	5			IS	
4	11	MB	MB	MB	Cartaz bastante bem construído e ilustrado, com texto claro e título apelativo. Quanto ao conteúdo, alertam para o desvio em questão, mobilizam estratégias claras e adequadas para o combater e apresentam exemplos elucidativos e corretos.
	1			MB	
	2			MB	
	3			MB	
5	13	B	MB	MB	Cartaz simples, mas bem elaborado, apelativo e de fácil leitura. Apesar de conter pouco texto, identificam corretamente o desvio abordado e apresentam uma estratégia clara e válida. Poderiam ter apresentado exemplos.
	17			MB	
	14			MB	
	16			S	
6	7	B	MB	MB	Cartaz interessante, apelativo e bem construído, embora contenha demasiado texto, o mesmo está claro e conciso. Mobilizam exemplos e oferecem estratégias para a redução do erro, revelando conhecimento, no entanto, a estratégia apresentada não está absolutamente clara.
	4			S	
	6			S	
	18			MB	

ANEXO T CARTAZES  
(QUARTA ATIVIDADE SD)

| | " | | " |

Figura T1

Cartazes – “Não te confundas!”

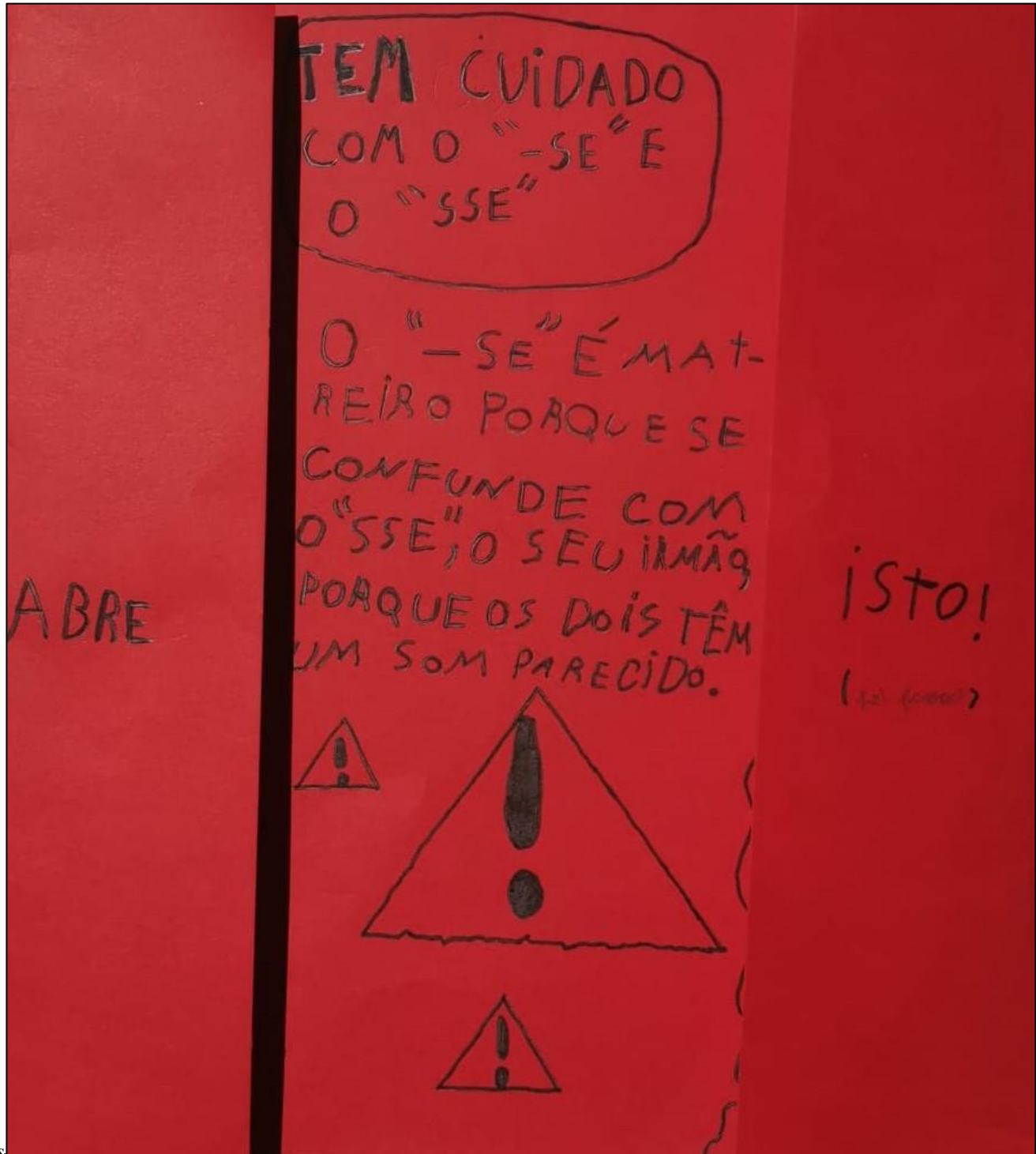


Figura T2

Cartazes – “Não te confundas!”

**ALERTA**

Algumas pessoas confundem o -se com o -sse, e é um grande problema!

Há formas para evitar esse erro.

Uma das estratégias é pôr a frase na negativa.

Vais ver que uma delas não se altera.

exemplo:

Nesta loja compra-se muito puré.

Se o Noel comprasse rabanetes era mais saudável.

E é assim que podes melhorar neste assunto.

The poster features two carrots with speech bubbles. The first carrot says 'compra-se' and the second says 'comprasse'. A speech bubble on the right says 'Problema!'.

Figura T3

Cartazes – “Não te confundas!”

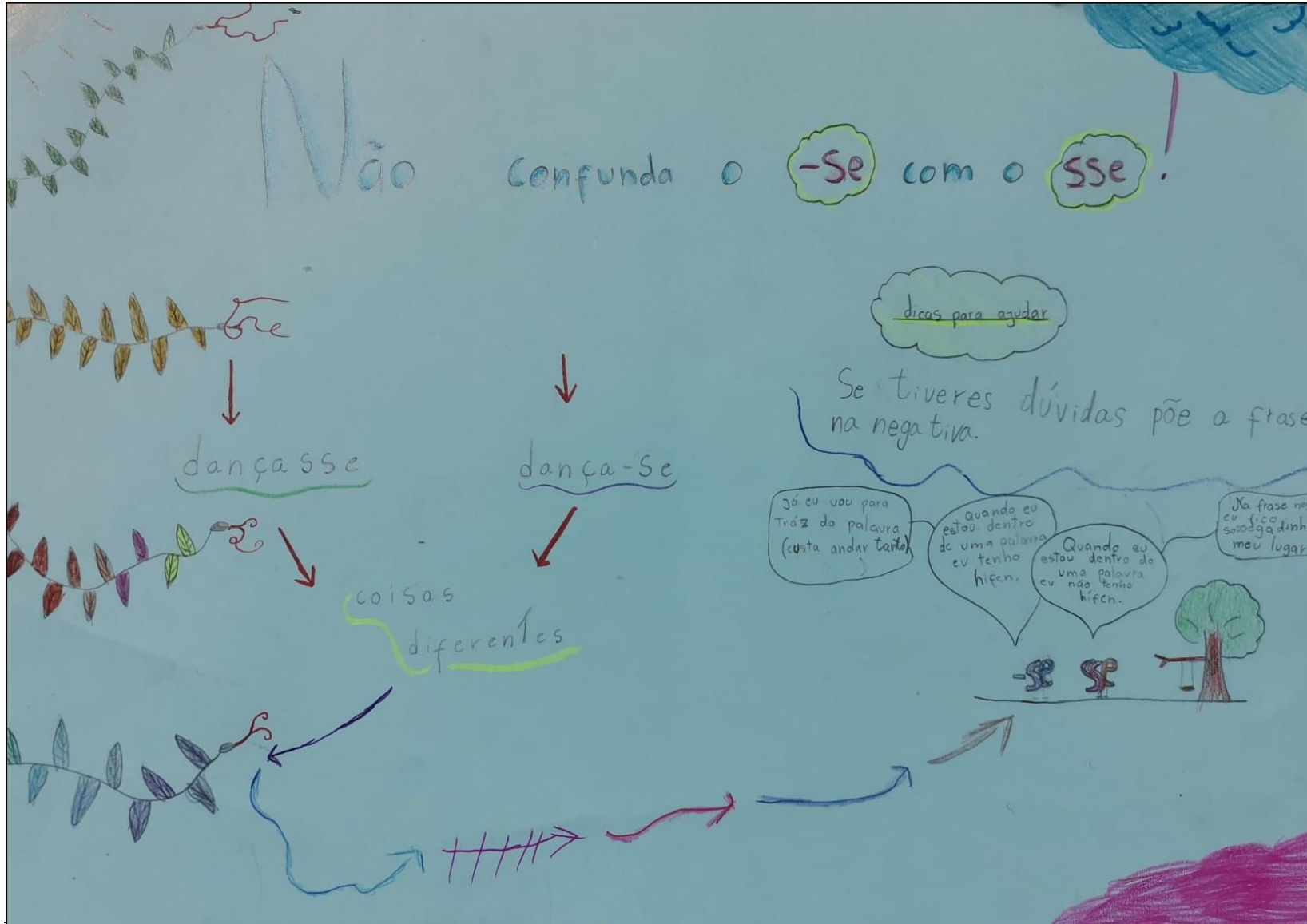


Figura T4

Cartazes – “Não te confundas!”

**Não te confundas**

Técnicas para não confundir o -se com o sse: — S

- Transformar a frase na negativa se o -se mudar de sítio é porque a palavra tem hífen. Se o se não mudar não é preciso hífen. Por exemplo: Se eu dançasse o mundo acabaria, ou, Se eu não dançasse o mundo não acabaria.

The poster features several hand-drawn elements: a decorative border at the top with the word 'se' repeated in red boxes; a large 'S' with a horizontal line through it; a central smiley face with 's' for eyes and 'se' for a mouth; and several teardrop shapes containing 'sse' or '-se' in different colors.

Figura T5

Cartazes – “Não te confundas!”

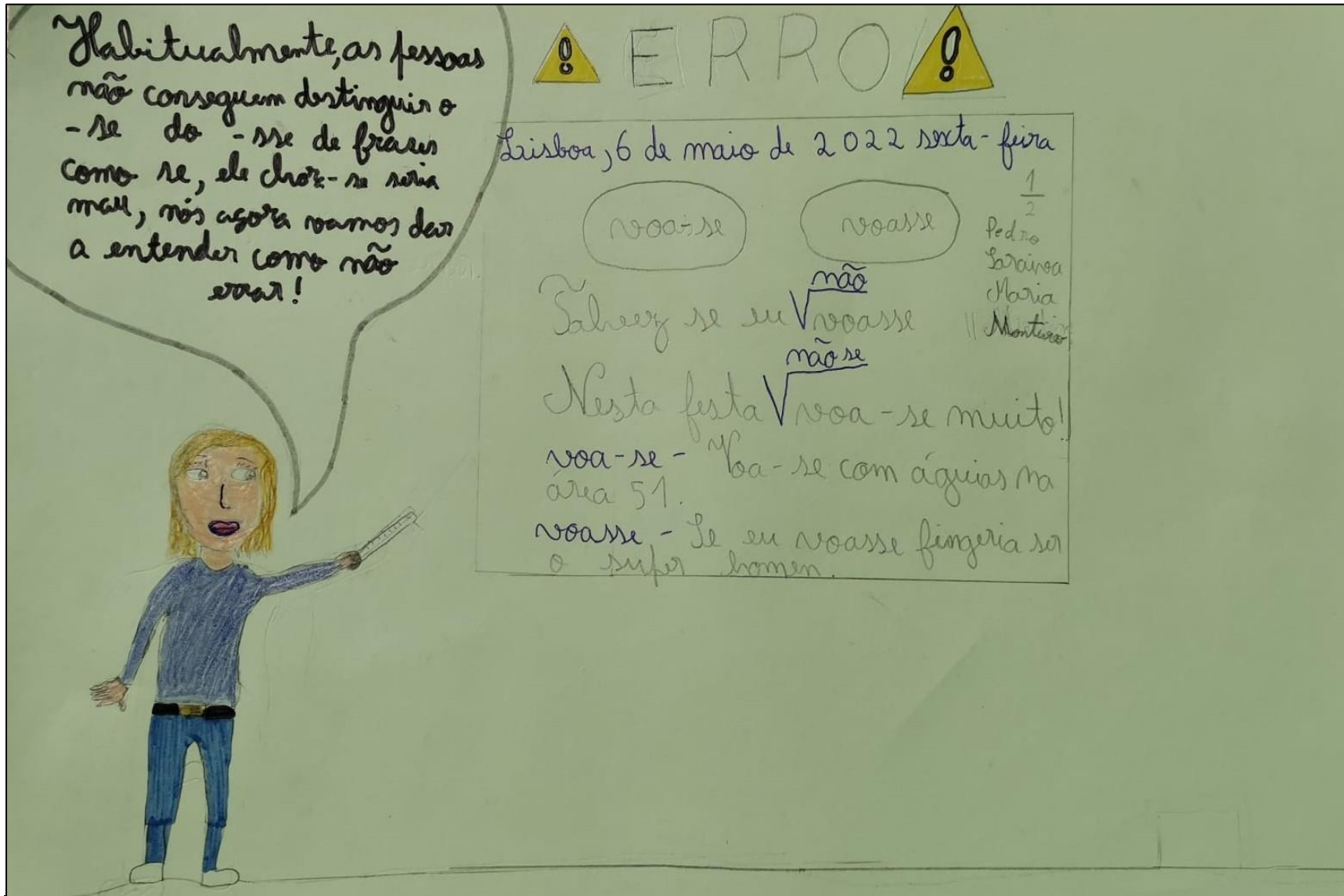
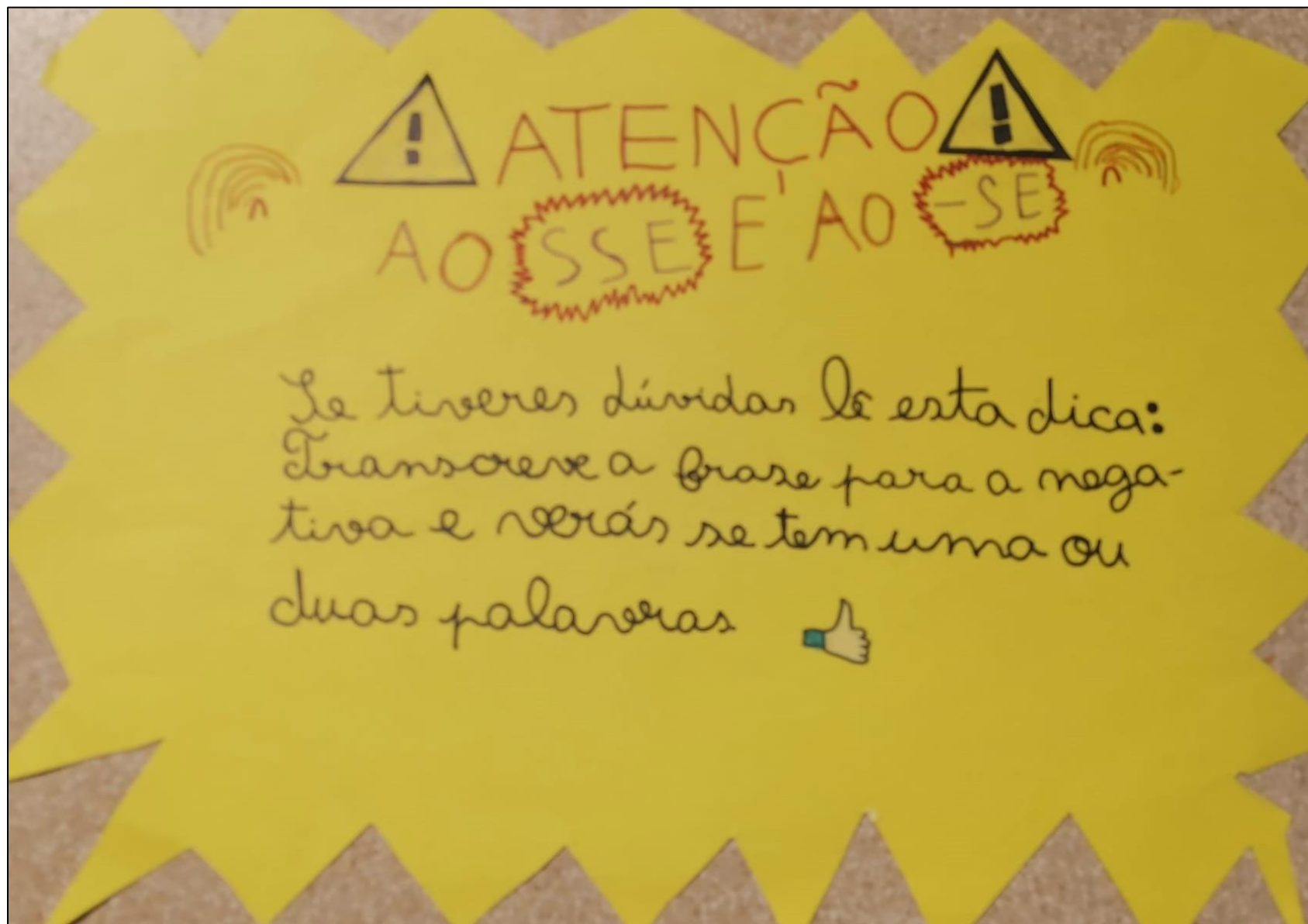


Figura T6

Cartazes – “Não te confundas!”



ANEXO U LEVANTAMENTO  
DE EXCERTOS (QUINTA  
ATIVIDADE SD)

| " | | " |

Figura U1

Levantamento de excertos e identificação de regras

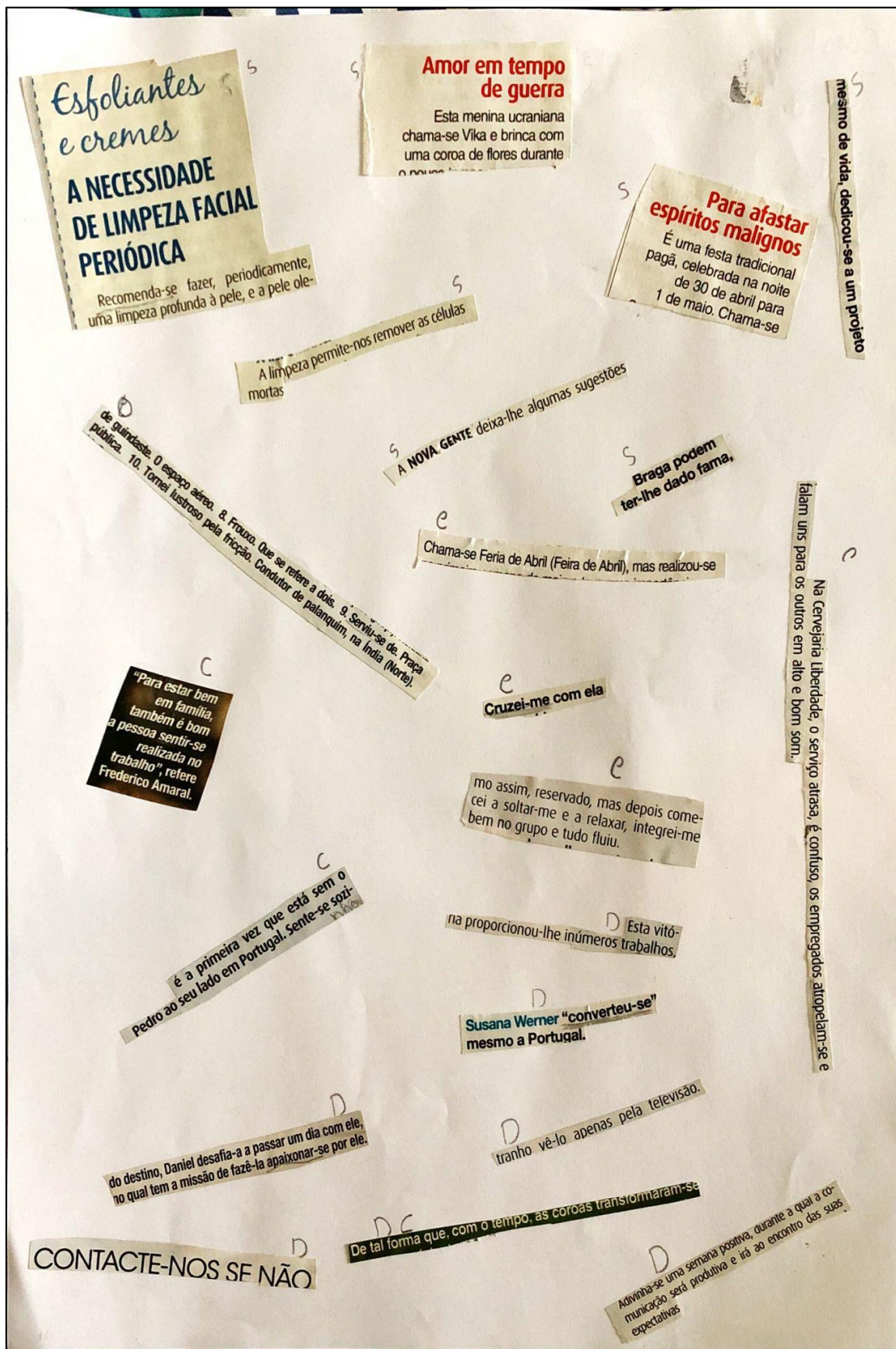


Figura U2

Levantamento de excertos e identificação de regras

**LEMBROU-SE**

**bem-sucedido?**  
**acompanhá-lo**  
**chinho-de-Conta**

Estes são outros que encontramos M2

**se evassem** próprio Vergílio a recitar as 'Bucólicas'.  
Esta forma verbal é diferente. O 'se' <sup>aqui</sup> não é um pronome

**espionagem**. Mas ninguém **deu** confiança nem emprego.  
Esta na negativa.  
> Se estivesse na afirmativa ficaria "deu lhc" M2

instalações militares. Não **sabe** exactamente quais são as.  
Esta na afirmativa negativa.  
> Se estivesse na afirmativa ficaria "sabe-se"

a história **proporcionou-lhe** enredo para o seu primeiro-  
Esta na afirmativa.  
> Se estivesse na negativa ficaria "lhc proporcionou"

Depois de quatro semanas sem água **ressentem-se**  
Esta na afirmativa.  
> Se estivesse na negativa ficaria "Se ressentem" / "se ressentem."

**trou** Recentemente, **en**trou-se nos dois russos **detec**tes.  
Esta na afirmativa.  
> Se estivesse na negativa ficaria "se ~~trou~~centou".  
detetives

Trabalho de Português

Figura U3

Levantamento de excertos e identificação de regras

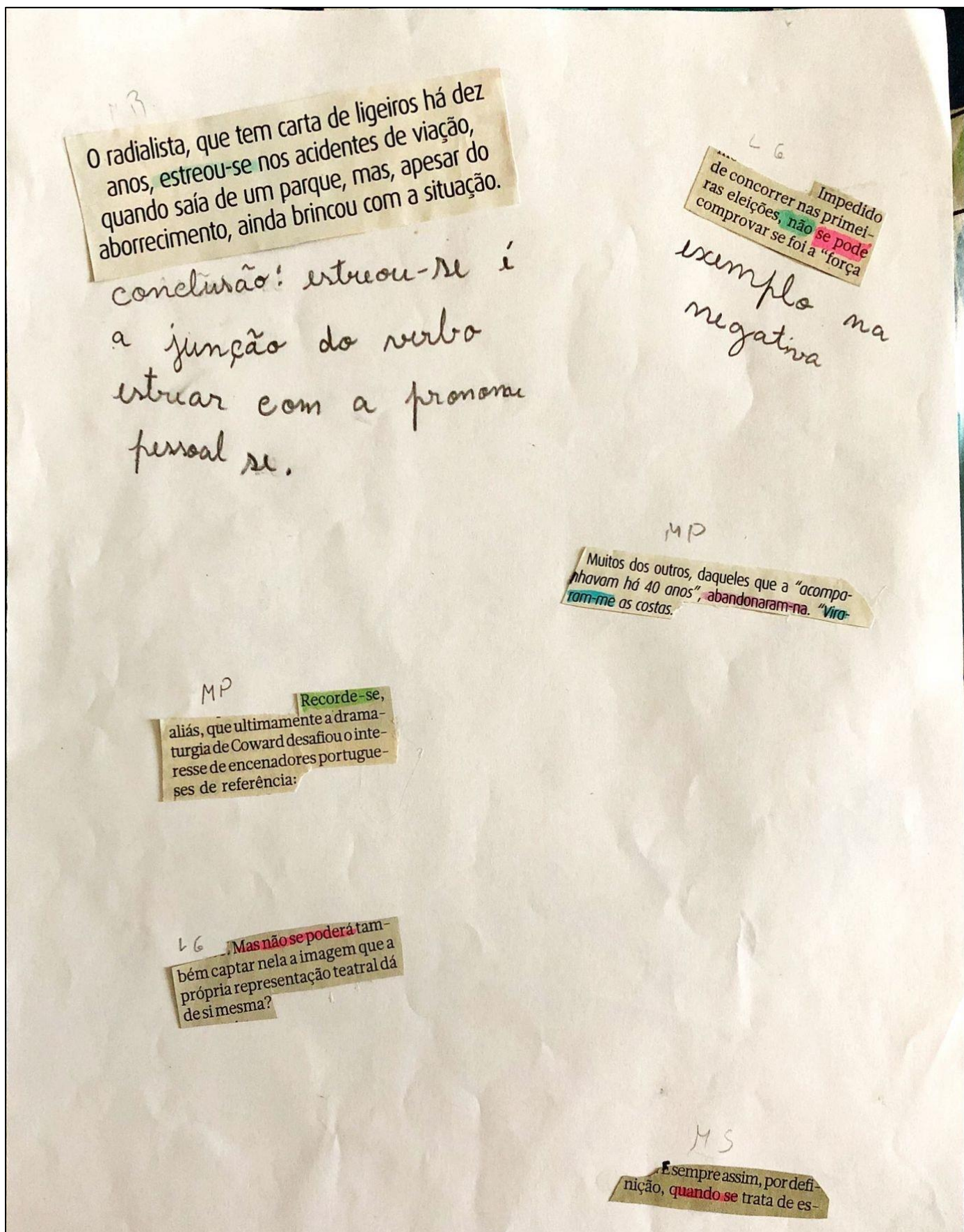


Figura U4

Levantamento de excertos e identificação de regras

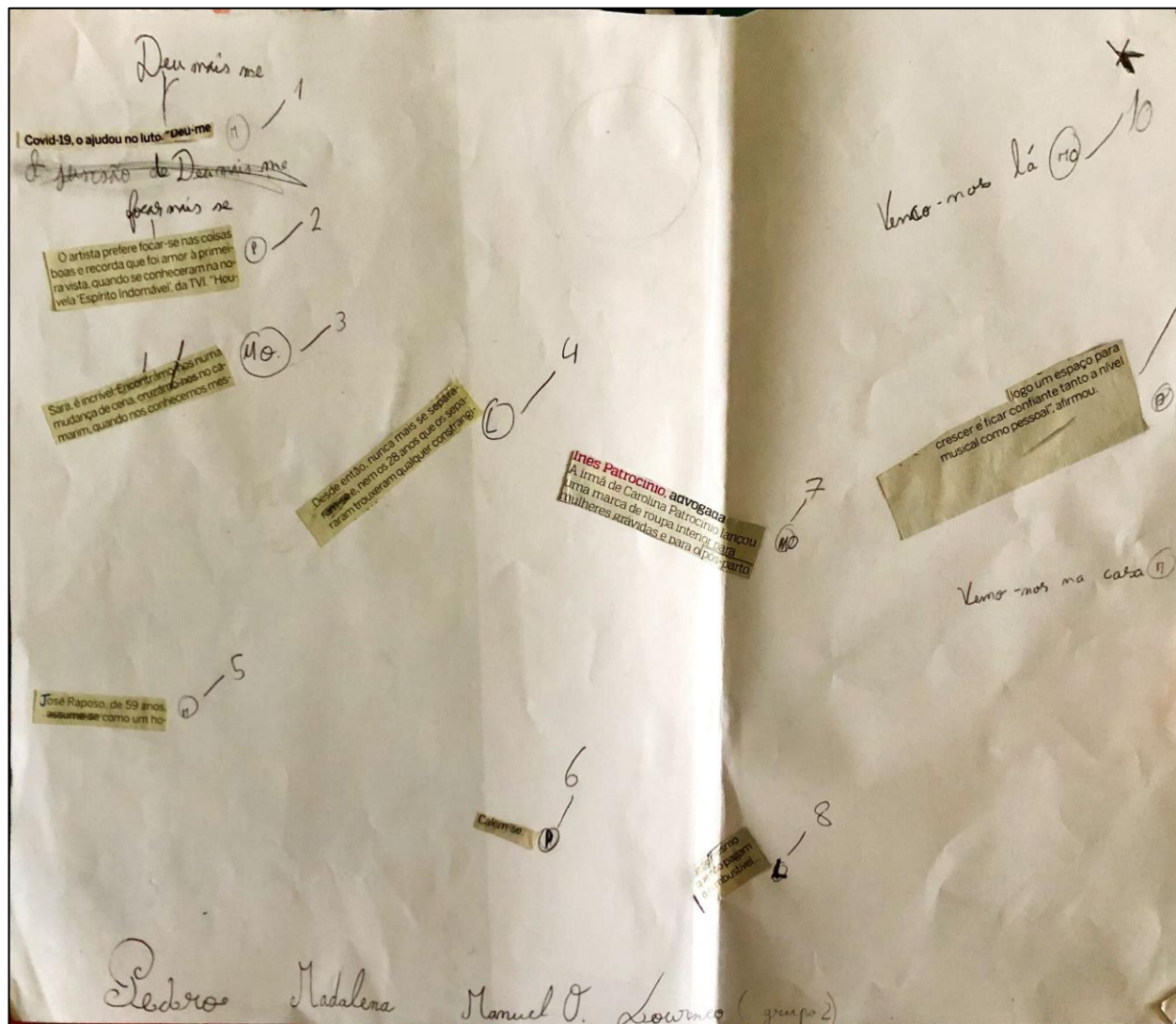
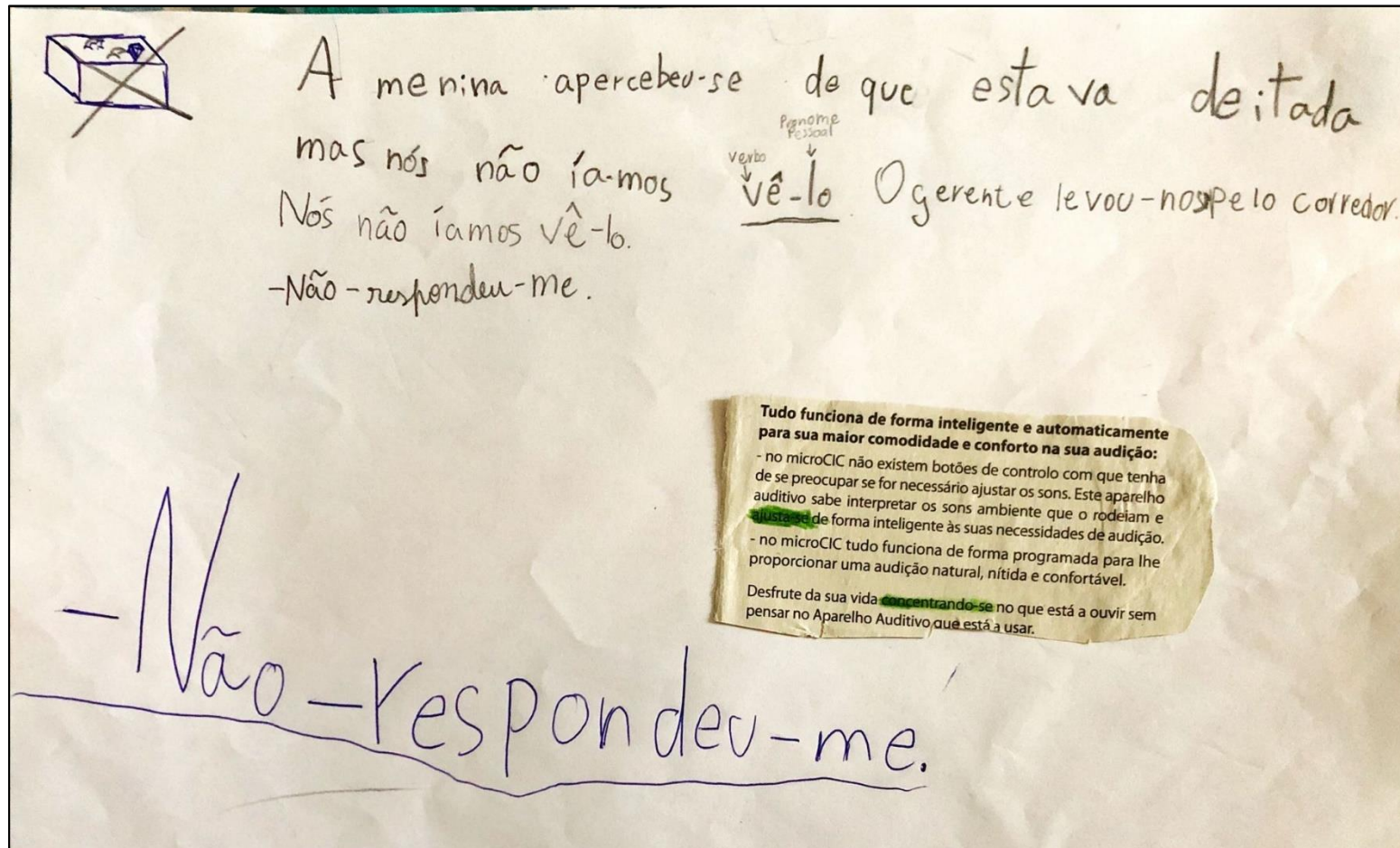


Figura U5

Levantamento de excertos e identificação de regras



A menina apercebeu-se de que estava deitada  
mas nós não íamos <sup>Prônimo</sup> <sup>Personal</sup> vê-lo O gerente levou-nos pelo corredor.  
Nós não íamos vê-lo.  
- Não - respondeu-me.

**Tudo funciona de forma inteligente e automaticamente para sua maior comodidade e conforto na sua audição:**

- no microCIC não existem botões de controlo com que tenha de se preocupar se for necessário ajustar os sons. Este aparelho auditivo sabe interpretar os sons ambiente que o rodeiam e ajusta-se de forma inteligente às suas necessidades de audição.
- no microCIC tudo funciona de forma programada para lhe proporcionar uma audição natural, nítida e confortável.

Desfrute da sua vida concentrando-se no que está a ouvir sem pensar no Aparelho Auditivo que está a usar.

- Não - Respondeu-me.

Figura U6

Levantamento de excertos e identificação de regras

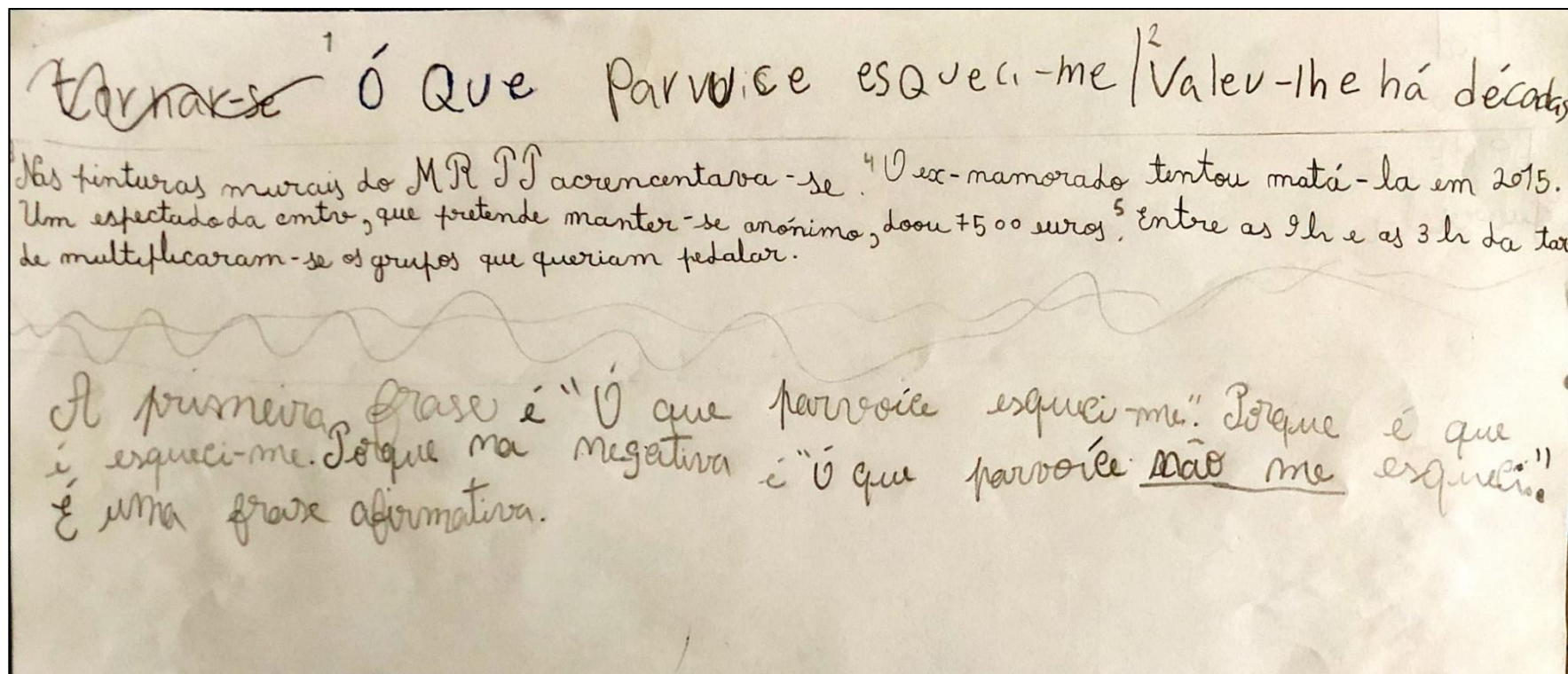
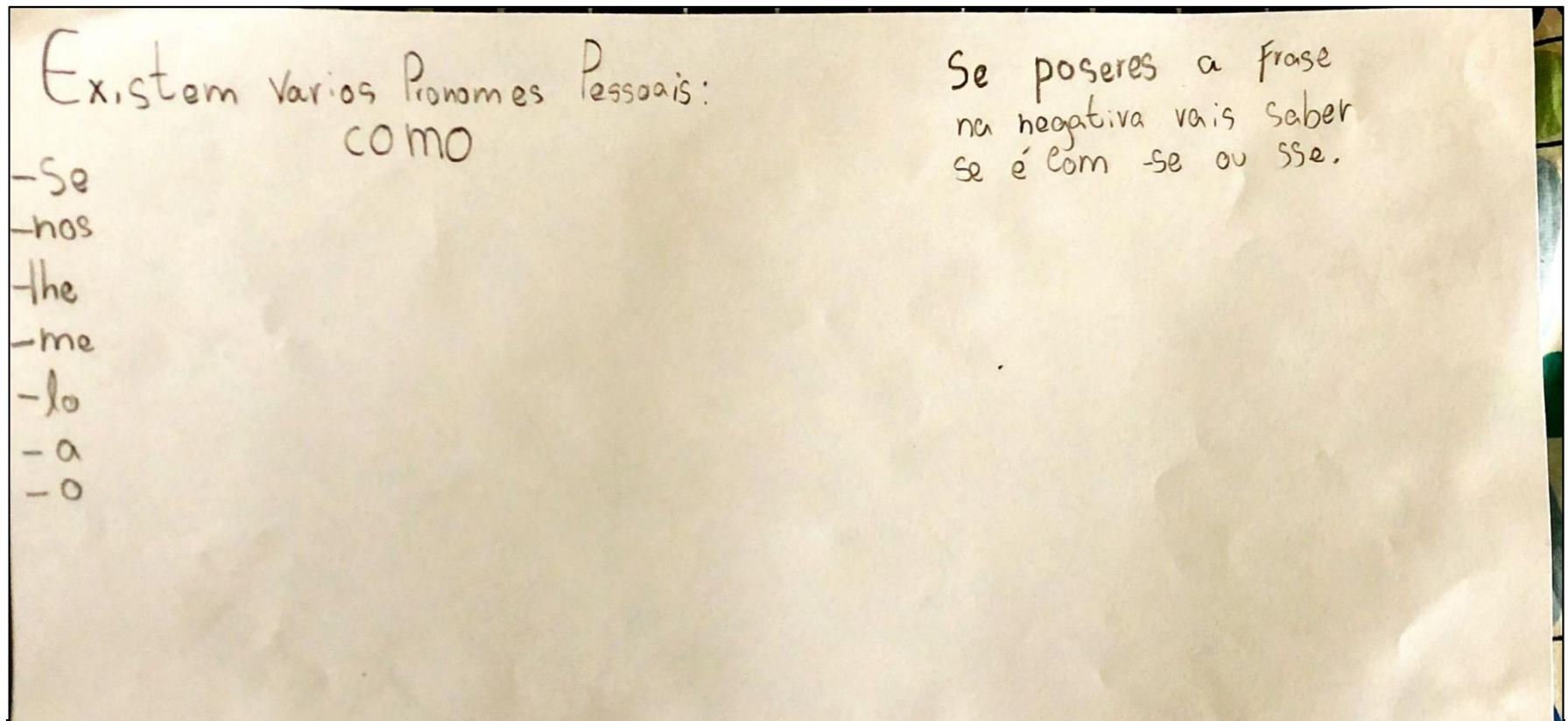


Figura U7

Levantamento de excertos e identificação de regras



ANEXO V ANÁLISE E  
AVALIAÇÃO DA QUINTA  
ATIVIDADE DA SD

| " " | | " "

**Tabela V1***Análise e avaliação da quinta atividade da SD*

Grupo	Aluno	Conteúdo	Forma	Apresentação	Notas
1	7	B	S	B	Mobilizam alguns exemplos relevantes, mas com organização algo confusa. Explicitam apenas algumas das regras que os justificam.
	1			MB	
	6			S	
	2			MB	
2	19	B	B	B	Recolha de exemplos adequados e relevantes, identificam corretamente as regras, embora não o tenham colocado no suporte, completaram oralmente.
	17			S	
	8			MB	
	18			B	
3	21	B	B	B	Exemplos adequados e relevantes, mas apenas em frases afirmativas, no entanto, explicitam a estratégia da colocação da negativa.
	4			B	
	5			B	
	16			MB	
4	20	S	B	MB	Apresentam exemplos apenas em frases afirmativas. Não explicitam regras, embora o tenham feito corretamente na apresentação oral.
	11			MB	
	13			B	
	9			S	
5	24	S	S	S	Identificam alguns exemplos relevantes, mas apenas de frases afirmativas com formas verbais com pronome pessoal. Explicitam, no entanto, a estratégia fonética para a redução do desvio linguístico.
	23			B	
	12			B	
	22			B	
6	3	MB	MB	MB	Boa mobilização de exemplos. Explicitam corretamente a regra das frases/expressões que recolheram.
	15			MB	
	14			MB	
	10			MB	

ANEXO W FICHAS DE  
OCORRÊNCIA (SÉTIMA  
ATIVIDADE DA SD)

| " | | " |

**Figura U1**

*Ficha de ocorrência*

**Ficha de ocorrência**

Ocorrência

Motivo da ocorrência

Resolução da ocorrência

Resolvida por \_\_\_\_\_

Em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Figura U2

### *Frases para ocorrências*

Então, liguei aos tratadores e contêilhes o que se passava e eles disseram que era a mesma coisa de sempre!

De certeza que já foste ao oceanário, se não foste, aconselhe a ir!

Esgueirou-se para a cozinha e tirou uma das formas de gelo da sua mãe!

No verão, era a vez das ameichas, das cerejas e dos pêcegos, e no outono chegavam os figos e os marmelos e a parreira enchiasse de uvas.

Eu acho que é importante votar, porque se não votar-mos não teremos um futuro melhor.

Eu acho que é importante votar, porque, às vezes, quando à eleições, essas pessoas reclamam todas porque não era essa a pessoa que queriam que tive-se ganho.

Eu gosto do inverno, porque quando estou com casacos sintome confortável.

Não gosto do inverno por várias razões. Uma é porque fica muito frio e eu fico constipada. Outra, é porque está sempre a chover e isso incomodame porque a chuva a cair faz barulho e isso desconcentrame.

Até o Carlos me traiu, eu amavao.

Desde aquele dia que traí a Rita que sintome sozinho.

Figura U3

Ficha de ocorrência preenchida

**Ficha de ocorrência**

Ocorrência

Os gôts do inverno por várias razões. Uma é porque fica muito frio e eu fico com frio. Outra, é porque está sempre a chover e isso incomoda-me porque a chuva faz barulho e isso desconcentra-me.

Motivo da ocorrência

Eles erraram no desconcentra-me no chover e o incomoda-me.

Resolução da ocorrência

Os gôts do inverno por várias razões. Uma é porque fica muito frio e eu fico com frio. Outra, é porque está sempre a chover e isso incomoda-me porque a chuva faz barulho e isso desconcentra-me.

Figura U4

Ficha de ocorrência preenchida

Ficha de ocorrência	
Ocorrência	
Esqueceu-se para a cozinha e tirou uma das formas de gelo da sua mãe.	
Motivo da ocorrência	Resolução da ocorrência
Falta de utilização do hífen.	Utilizar a técnica de colocar a prova na negativa.
	Esqueceu-se para a cozinha e tirou uma das formas de gelo da sua mãe.

Figura U5

Ficha de ocorrência preenchida

Ficha de ocorrência	
Ocorrência	
Desde aquele dia que trai a Rita sinto-me sozinho.	
Motivo da ocorrência	Resolução da ocorrência
O motivo da ocorrência que na frase "Desde aquele dia que trai a Rita sinto-me sozinho." O sintoma nesta frase é exposto estas com <u>brifem. auto. de que de sintoma.</u>	A resolução da ocorrência é que em vez de ser "sintoma" é "sinto-me", nós descolorimos isto sendo a frase na negativa. "Desde aquele dia que trai a Rita não me sinto sozinho. Ou seja fica "sinto-me"

Figura U6

Ficha de ocorrência preenchida

**Ficha de ocorrência**

Ocorrência

Até o Carlos me traiu, eu amava-o.

Motivo da ocorrência

O motivo da ocorrência é  
ameaça.

Resolução da ocorrência

A resolução da ocorrência é  
"Até o Carlos me traiu, eu ame-  
na-o"

Figura U7

Ficha de ocorrência preenchida

**Ficha de ocorrência**

Ocorrência

De certeza que já foste ao Oceanário, se não foste aconselha-te a ir.

Motivo da ocorrência

Esta frase tem um erro que é aconselha-te, mas esta escrita aconselha-te e também Oceanário é um nome próprio. Porque é o nome de uma exposição

Resolução da ocorrência

De certeza que já foste ao Oceanário, se não foste aconselha-te a ir

Figura U8

Ficha de ocorrência preenchida

**Ficha de ocorrência**

Ocorrência

Até o Carlos me trai, eu amava.

Motivo da ocorrência

O motivo da ocorrência é que o "ama-  
nos" tem lifem!

Resolução da ocorrência

Até o Carlos me trai, eu  
amava-o.

Figura U9

Ficha de ocorrência preenchida

Ficha de ocorrência	
Ocorrência	
Eu gosto do inverno, porque quando estou com casacos sinto-me confortável.	
Motivo da ocorrência	Resolução da ocorrência
O motivo da ocorrência é que a palavra "sintome" da frase, está errada e fica "sinto-me" corretamente.	Colocando a frase na negativa. "Eu não gosto do inverno, porque quando estou com casacos não me sinto confortável, portanto ficaria "sinto-me".

Figura U10

Ficha de ocorrência preenchida

**Ficha de ocorrência**

Ocorrência

Eu acho que é importante votar, porque se não votar -mos não teremos um futuro melhor.

Motivo da ocorrência

O erro desta frase é que "votar-mos" não tem hífen.

Resolução da ocorrência

Eu acho que é importante votar, porque se não votarmos não teremos um futuro melhor.

Figura U11

Ficha de ocorrência preenchida

Ficha de ocorrência	
Ocorrência	
De certeza que já foste ao <b>Oceanário</b> , <b>aconselho-te</b> a ir.	
Motivo da ocorrência	Resolução da ocorrência
Falta de atenção e erro grave! Troca de maiúscula por minúscula e falta de hífen.	Colocar <b>Nome Próprio</b> com letra maiúscula e utilizar o hífen para dividir o <b>so-</b> do <b>Próximo Pessoal</b> .
	"De certeza que já foste ao Oceanário, aconselho-te a ir."

Figura U12

Ficha de ocorrência preenchida

**Ficha de ocorrência**

Ocorrência

Esqueirou-se para a cozinha e tirou uma das formas de gelo da sua mãe!

Motivo da ocorrência

Escreveram mal esqueirou-se passaram tudo junto de modo a ficar esqueirou-se.

Resolução da ocorrência

Esqueirou-se para a cozinha e tirou uma das formas de gelo da sua mãe!

Figura U13

Ficha de ocorrência preenchida

**Ficha de ocorrência**

**Ocorrência**

No verão, era a vez das ameixas, de cerejas e dos pêssegos, e no outono chegavam os figos e os marmelos e a fazenda enchia-se de uvas.

**Motivo da ocorrência**

O motivo da ocorrência é ameixas e enchiam-se

**Resolução da ocorrência**

A resolução da ocorrência é "No verão, era a vez das ameixas, das cerejas e dos pêssegos, e no outono chegavam os figos e os marmelos e a fazenda enchia-se de uvas."

Figura U14

Ficha de ocorrência preenchida

Ficha de ocorrência	
Ocorrência	
Então, liguei aos tratadores e contei-lhes o que se passava e eles disseram que era a mesma coisa de sempre!	
Motivo da ocorrência	Resolução da ocorrência
Esqueceram-se de pôr o hífen entre o "contei" e o "lhes".	Então, liguei aos trabalha- dores e contei-lhes o que se passava e eles disseram que era a mesma coisa de sempre!

ANEXO X ANÁLISE E  
AVALIAÇÃO DA SÉTIMA  
ATIVIDADE DA SD

| " | | " |

**Tabela X1***Análise e avaliação da sétima atividade da SD*

<b>Alunos</b>	<b>Ocorrência</b>	<b>Resolução</b>	<b>Motivo da Ocorrência</b>
23 24	Então, liguei aos tratadores e conteilhes o que se passava e eles disseram que era a mesma coisa de sempre!	Então, liguei aos tratadores e contei-lhes o que se passava e eles disseram que era a mesma coisa de sempre!	Esqueceram-se de pôs o hífen entre o "contei" e o "lhes".
19 18 17 8	De certeza que já foste ao oceanário, se não foste, aconselhote a ir!	Colocar nomes próprios com letra maiúscula e utilizar o hífen para dividir o verbo do pronome pessoal. "De certeza que já foste ao Ocenário, aconselho-te a ir".	Falta de atenção e erro grave! Troca de maiúscula por minúscula e falta de hífen.
11 13 9 20	De certeza que já foste ao oceanário, se não foste, aconselhote a ir!	De certeza que já foste ao oceanário, se não foste, aconselho-te a ir!	Esta frase tem um erro que é "aconselho-te", mas está escrito "aconselhote" e também Oceanário é um nome próprio, porque é o nome de uma exposição.
11 13 9 20	Esgueirousse para a cozinha e tirou uma das formas de gelo da sua mãe.	Esgueirou-se para a cozinha e tirou uma das formas de gelo da sua mãe.	Escreveram mal "esgueirou-se", puseram tudo junto de modo ficar "esgueirousse".
19 18 17 8	Esgueirousse para a cozinha e tirou uma das formas de gelo da sua mãe.	Utilizar a técnica de colocar a frase na negativa. Esgueirou-se para a cozinha e tirou uma das formas de gelo da sua mãe.	Falta de utilização do hífen.
4 21 16 5	No verão, era a vez das ameichas, das cerejas e dos pêcegos, e no outono chegavam os figos e os marmelos e a parreira enchiasse de uvas.	A resolução da ocorrência é "No verão, era a vez das ameixas, das cerejas e dos pêssegos, e no outono chegavam os figos e os marmelos e a parreira enchia-se de uvas".	O motivo da ocorrência é "ameichas" e "enchiasse".
7 1 2 6	Eu acho que é importante votar, porque se não votarmos não teremos um futuro melhor.	Eu acho que é importante votar, porque se não votarmos não teremos um futuro melhor.	O erro desta frase é que "votar-mos" não tem hífen.
10 3 14	Eu gosto do inverno, porque quando estou com casacos sintome confortável.	Colocando a frase na negativa. "Eu não gosto do inverno, porque quando estou com casacos não me sinto confortável." portanto ficaria "sinto-me".	O motivo da ocorrência é que a palavra "sintome" da frase está errada e fica "sinto-me" corretamente.
22 12	Não gosto do inverno por várias razões. Uma é porque fica muito frio e eu fico constipada. Outra, é porque está sempre a chover e isso incomodame porque a chuva a cair faz barulho e isso desconcentrame.	Não gosto do inverno por várias razões. Uma é porque fica muito frio e eu fico constipada. Outra, é porque está sempre a chover e isso incomoda-me porque a chuva a cair faz barulho e isso desconcentra-me.	Eles erraram no descontra-me, no chover e no incomoda-me.

**Tabela X1 (cont.)***Análise e avaliação da sétima atividade da SD*

<b>Alunos</b>	<b>Ocorrência</b>	<b>Resolução</b>	<b>Motivo da Ocorrência</b>
7 1 2 6	Até o Carlos me traiu, eu amava-o.	Até o Carlos me traiu, eu amava-o.	O motivo da ocorrência é que o "amava-o" tem hífen!
4 21 16 5	Até o Carlos me traiu, eu amava-o.	A resolução da ocorrência é "Até o Carlos me traiu, eu amava-o".	O motivo da ocorrência é amava-o.
10 3 14	Desde aquele dia que traí a Rita sintome sozinho.	A resolução da ocorrência é que em de ser "sintome" é "sinto-me", nós descobrimos isto pondo a frase na negativa. "Desde aquele dia que traí a Rita não me sinto sozinho", ou seja, fica "sinto-me".	O motivo da ocorrência que na frase "Desde aquele dia que traí a Rita sintome sozinho". O "sintome" nsta frase é suposto estar com hífen.