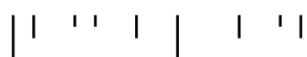


◊ Laboratório Gramatical como  
metodologia para o desenvolvimento  
do conhecimento explícito da língua:  
o caso da aplicação das formas  
átonas do pronome pessoal

Maria de São Pedro

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 Matemática e Ciências Naturais  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2021-2022



◊ Laboratório Gramatical como  
metodologia para o desenvolvimento  
do conhecimento explícito da língua:  
o caso da aplicação das formas  
átonas do pronome pessoal

Maria de São Pedro

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 Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professora Doutora Antónia Estrela

2021-2022

| ' | | ' |

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha família mais próxima, que me apoiou desde o início da minha formação e, mais ainda, nesta reta final.

Em segundo lugar, agradeço às minhas melhores amigas que sempre me transmitiram força para dar o meu melhor.

Agradeço profundamente à minha orientadora Professora Antónia Estrela, que se demonstrou disponível desde o início, tendo sido incansável no apoio que me deu para o desenvolvimento do estudo e a quem tenho que agradecer todos os conhecimentos que me transmitiu.

Gostaria de agradecer aos meus colegas com quem estagiei que também foram fundamentais para todo este processo.

Agradeço à professora Paula Figueiredo, a professora da turma de 4.º ano com quem foi desenvolvido o estudo, e com quem tive a oportunidade de estagiar duas vezes, que contribuiu positivamente para que fosse possível realizar a investigação. Para além disso, ensinou-me muita coisa que nunca vou esquecer e que foram tão importantes para mim, tanto a nível pessoal como a nível profissional.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos restantes professores da Escola Superior de Educação de Lisboa, por todos os conhecimentos que me transmitiram e, em especial, à Professora Doutora Conceição Figueira, que foi sempre uma professora dedicada, compreensiva com todos os seus alunos e que sempre transmitiu muito apoio.

Fui muito feliz ao longo destes anos e sinto-me grata pela formação que a Escola Superior de Educação de Lisboa me proporcionou!

## RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do mestrado profissionalizante em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB. O relatório encontra-se dividido em duas partes, nomeadamente, (i) descrição da prática pedagógica realizada no 1.º e no 2.º CEB e, posteriormente, análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos; (ii) apresentação e desenvolvimento do estudo realizado com uma turma de 4.º ano do 1.º CEB. A investigação tem como tema *O Laboratório Gramatical como metodologia para o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua: o caso da aplicação das formas átonas do pronome pessoal*, tendo sido definido a partir de uma fragilidade identificada na turma. Assim, o principal objetivo do estudo consiste em verificar qual o contributo do Laboratório Gramatical para o desenvolvimento da capacidade da aplicação das formas átonas do pronome pessoal. Uma das dificuldades associadas ao processo de ensino e aprendizagem da gramática consiste na utilização de metodologias de carácter dedutivo e transmissivo, pouco adequadas para promover o conhecimento gramatical. Assim justifica-se a pertinência do estudo, que se caracteriza como sendo uma investigação-ação, de carácter essencialmente qualitativo. Não obstante, recorreu-se também a uma metodologia quantitativa. Para a concretização da presente investigação, foi realizado um Plano de Ação, tendo-se primeiramente efetuado a avaliação diagnóstica dos alunos e, posteriormente, recorreu-se ao Laboratório Gramatical, como recurso para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, nomeadamente, no que diz respeito à utilização das formas átonas do pronome pessoal. Os resultados mostram que esta metodologia pode contribuir para um trabalho efetivo que ajuda a ultrapassar as dificuldades nesta área, dado que os alunos mostram um melhor desempenho depois de realizarem os Laboratórios Gramaticais. Ainda assim, foi também possível verificar que os alunos apresentam uma maior dificuldade em aplicar o pronome pessoal átono adequado quando este desempenha a função sintática de complemento indireto.

**Palavras-chave:** *Gramática; Metodologias Ativas; Laboratório Gramatical; Pronomes Pessoais Átonos.*

## ABSTRACT

This report was developed within the scope of the course subject “Supervised Teaching Practice II”, part of the professionalizing Master’s degree in Education for Elementary School and Mathematics and Natural Sciences for Middle School<sup>1</sup>. The report is divided in two parts, namely (i) the description of the teaching practice carried out in elementary and middle education, and afterwards a critical analysis of the practice that took place in both educational stages; (ii) the presentation and description of a study developed with a 4<sup>th</sup> grade class of primary education. The topic of the research is *The Grammatical Laboratory as a methodology for the development of the explicit knowledge of the language: the usage of unstressed forms of personal pronouns* and this subject matter was selected based on a fragility that was identified in the class. Thus, the main objective of this study is to demonstrate the contribution of the Grammatical Laboratory to the development of the ability to apply the unstressed forms of personal pronouns. One of the challenges associated with the teaching-learning process of grammar relies on the use of deductive and transmissive methodologies that are not suitable to promote grammatical knowledge. This justifies the relevance of this study, which is defined as a research-action, mainly with of qualitative nature. However, a quantitative methodology was also used. An action plan was conducted in order to carry out the present investigation. First, a diagnostic assessment of the students was performed and subsequently, the Grammatical Laboratory was used as a resource for the development of the students’ linguistic awareness, particularly when it comes to the use of unstressed forms of the personal pronoun. The results show that this methodology can contribute to an effective work, which helps to overcome the challenges in this field, since the students show a better performance after conducting the grammatical labs. It was also possible to verify that students have more difficulties in applying the appropriate unstressed pronoun when this plays a role as an indirect object complement in terms of syntactic function.

**Keywords:** *Grammar; Active Methodologies; Grammatical Laboratory; Unstressed Personal Pronouns.*

---

<sup>1</sup> “Elementary school” will be used to define the equivalent to the educational stage between first to fourth grade and “middle school” to define the stage that comprises fifth and sixth grade.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	4
1. <sup>a</sup> PARTE.....	7
1.DESCRICÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	8
1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	11
1.1. A instituição .....	11
1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante .....	12
1.3. A turma - potencialidades e fragilidades.....	13
1.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens.....	14
1.5. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção .....	16
2. DESCRICÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	17
1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	18
1.1. A Instituição .....	18
1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante .....	19
1.3. As turmas.....	20
1.4. Processos de avaliação e regulação.....	21
1.5. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção .....	22
3.ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	23
2. <sup>a</sup> PARTE.....	29
1. Apresentação do estudo .....	30
2. Fundamentação teórica .....	32
2.1. Conhecimento Explícito da Língua.....	32
2.2. Pronomes Pessoais e a sua utilização .....	38
2.3. A pronominalização e o texto narrativo .....	35

2.4. Laboratório Gramatical .....	39
3. Metodologia.....	40
3.1. Caracterização do contexto e dos participantes.....	40
3.2. Opções metodológicas.....	41
3.2.1. Natureza do estudo.....	42
3.2.2. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados.....	43
3.2.3. Técnicas de análises de dados.....	46
3.3. Atividades implementadas no Plano de ação .....	47
3.4. Princípios éticos .....	48
4. Resultados e discussão.....	48
4.1. Pré-teste.....	49
4.1.1. Outros desvios.....	50
4.2. Laboratórios Gramaticais .....	52
4.3. Pós-teste .....	58
4.3.1. Outros desvios.....	59
4.4. Textos narrativos.....	61
5. Conclusões.....	62
REFLEXÃO FINAL.....	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	71
ANEXOS .....	75
ANEXO A- EXEMPLO DE GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO 4.º ANO- PORTUGUÊS.....	74
ANEXO B- LISTAS DE VERIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA .	78
ANEXO C- CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 4.º A.....	81
ANEXO D-POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DA TURMA DO 4.º A....	83
ANEXO E- AGENDA SEMANAL .....	88
ANEXO F- TABELA DAS PARCERIAS .....	90
ANEXO G- MAPA DE TAREFAS.....	92
ANEXO H- TABELA DOS PROJETOS .....	94
ANEXO I- DIÁRIO DE TURMA .....	96

ANEXO J- LIVRO DAS ATAS .....	98
ANEXO K- TABELA PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES .....	100
ANEXO L- BIBLIOTECA .....	102
ANEXO M- FICHEIROS DE PORTUGUÊS .....	104
ANEXO N- FICHEIROS DE MATEMÁTICA .....	106
ANEXO O- SALA DE AULA .....	108
ANEXO P- DISPOSIÇÃO DA SALA PARA O CONSELHO DE TURMA .....	110
ANEXO Q- ARMÁRIO DOS DESCRITORES .....	112
ANEXO R- DESCRITORES CONQUISTADOS .....	114
ANEXO S- ESTRATÉGIAS GLOBAIS DE INTERVENÇÃO .....	116
ANEXO T- ANÁLISE SOCIODEMOGRÁFICA DA FREGUESIA DO LUMIAR	
118	
ANEXO U- CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 6.º5.ª .....	120
ANEXO V- CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 6.º6.ª .....	122
ANEXO W- POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DAS TURMAS DO 6.º	
ANO.....	124
ANEXO X- EXEMPLO DE UMA GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO 6.º ANO (6.º	
5.ª).....	126
ANEXO Y- ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DO 6.º ANO .....	130
ANEXO Z- DESCRITOR CLASSE DE PALAVRAS .....	132
ANEXO AA- RESPOSTAS DOS ALUNOS AO DESCRITOR DA CLASSE DE	
PALAVRAS .....	134
ANEXO BB- AVALIAÇÃO DO 1.º SEMESTRE.....	136
ANEXO CC- NOTAS DE CAMPO .....	138
ANEXO DD- QUESTIONÁRIO À OC .....	140
ANEXO EE- PRÉ-TESTE.....	143
ANEXO FF- 1.ª VERSÃO DO LG .....	146
ANEXO GG- 2.ª VERSÃO DO LG .....	151
ANEXO HH- PÓS-TESTE.....	154
ANEXO II- FÁBRICA DE HISTÓRIAS (CARTAS OU DADOS).....	157
ANEXO JJ- CADERNO DE APONTAMENTOS.....	159

ANEXO KK- APONTAMENTO FORMA NEGATIVA .....	161
ANEXO LL- APONTAMENTO PRONOMES PESSOAIS ÁTONOS .....	163
ANEXO MM- EXEMPLOS DE OUTROS LG REALIZADOS DURANTE A INTERVENÇÃO .....	165
ANEXO NN- PIT N.º 30 .....	170

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Respostas dos alunos ao pré-teste. ....	49
<b>Figura 2.</b> Outros desvios das respostas ao pré-teste. ....	52
<b>Figura 3.</b> Exercício 1.2. do 1.º LG. ....	53
<b>Figura 4.</b> Exercício 1.4. e 1.5. do 1.º LG. ....	53
<b>Figura 5.</b> Resposta de um aluno aos exercícios 1.4. e 1.5. do 1.º LG. ....	54
<b>Figura 6.</b> Resposta de um aluno aos exercícios 1.4. e 1.5. do 1.º LG. ....	54
<b>Figura 7.</b> Exercício 3 do 1.º LG. ....	55
<b>Figura 8.</b> Respostas dos alunos ao exercício 3 do 1.º LG. ....	56
<b>Figura 9.</b> Exercício 3 do 2.º LG. ....	57
<b>Figura 10.</b> Respostas dos alunos ao exercício 3 do 2.º LG. ....	57
<b>Figura 11.</b> Resposta dos alunos ao pós-teste. ....	59
<b>Figura 12.</b> Outros desvios das respostas dos alunos ao pós-teste. ....	60
<b>Figura 14.</b> Narrativa de um aluno registada antes dos LG. ....	61
<b>Figura 13.</b> Narrativa de um aluno registada antes dos LG. ....	61
<b>Figura 15.</b> Narrativa de um aluno registada após os LG. ....	62
<b>Figura 16.</b> Legenda das cores das grelhas de diagnose. ....	75
<b>Figura 17.</b> Agenda Semanal. ....	89
<b>Figura 18.</b> Tabela das Parcerias. ....	91
<b>Figura 19.</b> Mapa de Tarefas. ....	93
<b>Figura 20.</b> Registo dos projetos. ....	95
<b>Figura 21.</b> Diário de Turma. ....	97
<b>Figura 22.</b> Livro das Atas. ....	99
<b>Figura 23.</b> Registo das Apresentações de Produções- “Ler” e “Mostrar” ....	101
<b>Figura 24.</b> Biblioteca. ....	103
<b>Figura 25.</b> Ficheiros de Português. ....	105
<b>Figura 26.</b> Ficheiros de Matemática. ....	107
<b>Figura 27.</b> Sala de aula. ....	109
<b>Figura 28.</b> Sala de aula no Conselho de Turma. ....	111
<b>Figura 29.</b> Armário dos descritores avaliados. ....	113
<b>Figura 30.</b> Registo dos descritores conquistados. ....	115
<b>Figura 31.</b> Respostas dos alunos ao descritor. ....	135
<b>Figura 32.</b> Avaliação do 1.º semestre do 4.º A. ....	137
<b>Figura 33.</b> Dados de Histórias. ....	158
<b>Figura 34.</b> Fábrica de Histórias (cartas). ....	158
<b>Figura 35.</b> Cadernos de Apontamentos. ....	160
<b>Figura 36.</b> Apontamento frases na forma afirmativa e forma negativa. ....	162
<b>Figura 37.</b> PIT n.º 30. ....	171

## **ÍNDICE DE TABELAS**

<b>Tabela 1.</b> Objetivos gerais e específicos na ótica do aluno .....	31
<b>Tabela 2.</b> Objetivos gerais e específicos na ótica do professor .....	32
<b>Tabela 3.</b> Pronomes Pessoais .....	36
<b>Tabela 4.</b> Respostas com expressões semelhantes.....	50
<b>Tabela 5.</b> Respostas com a substituição do pronome átono (pré-teste) .....	51
<b>Tabela 6.</b> Respostas com a substituição do pronome átono (pós-teste).....	60

## LISTA DE ABREVIATURAS

AP	Apresentação de Produções
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CT	Conselho de Turma
DAC	Domínio de Autonomia Curricular
DT	Diretor de Turma
IA	Investigação-Ação
LG	Laboratório Gramatical
MC	Matemática Coletiva
NSE	Necessidades de Saúde Especiais
OC	Orientadora Cooperante
PA	Plano de Ação
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TP	Trabalho por Projetos
TT	Trabalho de Texto
UC	Unidade Curricular

# INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

A gramática é uma competência nuclear que deve ser trabalhada tal como a leitura, o oral e a escrita. Não obstante, a gramática não é, muitas vezes, assumida como uma competência autónoma e as metodologias utilizadas para a lecionar não parecem ser eficazes na medida em que, posteriormente, se verifica que à saída da escola há uma falta de conhecimentos metalinguísticos (Costa et al., 2011).

Posto isto, surge a necessidade de implementar práticas de ensino baseadas no método indutivo (dos exemplos para a regra) e de aprendizagem pela descoberta, que vão ao encontro dos princípios de J. Bruner. Assim, o Laboratório Gramatical (LG) constitui-se como um recurso privilegiado para desenvolver a consciência linguística, no qual os alunos têm um papel ativo na construção da sua aprendizagem, permitindo uma reflexão gramatical cujo recurso assume um carácter experimental (Rodrigues et al., 2020). Sendo a gramática uma competência basilar, são de manifesta relevância os estudos nesta área. Neste relatório, dá-se destaque a esta competência.

O presente relatório <sup>2</sup>foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), que se integra no plano de estudos do mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa. De acordo com a Ficha de Unidade Curricular (FUC) de PES II, os objetivos da UC consistem, nomeadamente, em (i) compreender o funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º CEB; (ii) conceber, implementar e avaliar projetos curriculares de intervenção no 1.ºCEB e do 2.º CEB; (iii) analisar e refletir sobre a prática letiva e papel do professor; (iv) conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular; (v) conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas; (vi) e, por último, analisar e refletir sobre a ação.

O trabalho encontra-se dividido em duas partes, com diferentes capítulos. No que diz respeito à 1.ª parte do relatório, é apresentada uma descrição sintética da prática pedagógica realizada no 1.º e no 2.º CEB, na qual são caracterizadas as Instituições, as

---

<sup>2</sup> O trabalho desenvolvido neste relatório integra o projeto Abordagem indutiva e reflexiva da gramática: Percursos de investigação, formação e intervenção (G-Lab), financiado pelo PI&CA21, do Instituto Politécnico de Lisboa.

Orientadoras Cooperantes (OC) e respectivas turmas com as quais se realizou a intervenção. Para além desta caracterização, serão apresentadas as problemáticas identificadas nas turmas pelo par pedagógico, assim como os objetivos gerais, estratégias e atividades implementadas para cada turma e os processos de avaliação adotados. No final desta 1.<sup>a</sup> parte, encontra-se uma análise reflexiva e comparativa sobre a ação pedagógica desenvolvida em ambos os Ciclos de Ensino.

Relativamente à 2.<sup>a</sup> parte do relatório, divide-se em cinco partes distintas, nomeadamente, (i) Apresentação do estudo; (ii) Fundamentação teórica; (iii) Metodologia; (iv) Resultados; e (v) Conclusões. No primeiro capítulo será evidenciado o tema do estudo, mais especificamente: O Laboratório Gramatical como metodologia para o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua: o caso da aplicação das formas átonas do pronome pessoal, assim como os objetivos de estudo e as questões de investigação. Seguidamente, apresenta-se a fundamentação teórica, explicitados os conceitos fundamentais, como o LG como metodologia para desenvolvimento do conhecimento explícito da língua, assim como outros temas associados à problemática e estudos desenvolvidos relacionados com o tema. De seguida, no terceiro capítulo, são apresentadas as opções metodológicas adotadas para a concretização do estudo, assim como os participantes, os procedimentos e instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados, destacando-se os princípios éticos subjacentes ao processo de investigação. Posteriormente, são apresentados e analisados os resultados do estudo, tendo por referência as questões e objetivos específicos do estudo, mobilizando-se o quadro teórico, de forma a concretizar as conclusões finais do estudo. Por fim, são apresentadas as conclusões do estudo e mencionados os constrangimentos identificados no desenvolvimento da investigação. Por último, no presente relatório encontra-se uma reflexão final, com a finalidade de refletir acerca da prática pedagógica desenvolvida na PES II, assim como acerca do processo de investigação, cuja experiência contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, enquanto futura docente.

Finalmente, são apresentadas as referências utilizadas para o desenvolvimento da presente investigação, bem como os anexos referidos ao longo do trabalho.

# 1.a PARTE

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA  
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DESENVOLVIDA NO 1.º  
CICLO DO ENSINO

| ' ' | ' ' |

No presente capítulo é elaborada uma breve descrição da prática pedagógica no 1.º CEB, na qual são caracterizadas as finalidades educativas da Instituição cooperante, os princípios orientadores da OC e o grupo turma. Além disso, é apresentada, de forma sintética, a problemática definida no Plano de Intervenção (PI) pelo par pedagógico, que foi colocado em prática na turma, assim como os objetivos gerais, estratégias globais de intervenção e de integração curricular, atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação.

De forma a elaborar o PI adequado a cada ciclo e a cada turma, foi necessário recolher informações acerca da Instituição cooperante e as suas finalidades educativas, assim como acerca da ação educativa da OC, nomeadamente, as suas estratégias de ensino, a maneira como é feita a gestão do tempo, do espaço e dos recursos na sala de aula e quais os processos de avaliação e regulação. Ao longo do período de duas semanas de observação, foi possível identificar as fragilidades e potencialidades da turma do 1.º CEB, com recurso Notas de Campo e a grelhas de observação com descritores previamente definidos (cf. Anexo A). Estas grelhas foram construídas com base nas Aprendizagens Essenciais e Listas de Verificação (cf. Anexo B), para cada área do currículo, nomeadamente, Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física e Educação Artística: Artes Visuais, Expressão Dramática e Música. Para além disso, foram também avaliadas as Competências Sociais dos alunos, através de uma grelha de observação, cuja grelha foi construída tendo em consideração o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Isto permitiu que o par pedagógico procedesse à avaliação diagnóstica dos alunos. Paralelamente, recorreu-se a notas de campo, à análise de documentos oficiais como o Plano Individual de Trabalho (PIT) de cada aluno, assim como os respetivos comentários da OC, às Listas de Verificação dos alunos e às suas produções orais e escritas.

Desta forma, recorreu-se à observação direta, observação indireta e ainda à observação participante. A observação direta consiste na recolha de informação na qual o próprio investigador procede à sua recolha em recorrer aos participantes, apelando “diretamente ao seu sentido de observação” (p.164), cujo método é o único que capta “os

comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (p.196). Tal não acontece com os outros métodos, a partir dos quais “as situações estudadas são reconstruídas a partir das declarações dos atores” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.196).

Por outro lado, a observação indireta, traduz-se na participação dos sujeitos na produção de informação, uma vez que o investigador se dirige aos mesmos para obter informação de que necessita, cujos instrumentos de observação podem ser questionários ou guiões de entrevista (Quivy e Campenhoudt, 1998). Desta forma, realça-se a importância dos instrumentos de observação, que permitem traduzir todas as informações pertinentes e necessárias no momento da recolha de dados, sendo fundamental que as questões sejam claras e objetivas de forma a facilitar, posteriormente, na análise dos dados obtidos. A título de exemplo, recorreu-se a uma entrevista à OC e a questionários aos alunos para ser possível recolher informação.

Em terceiro lugar, recorreu-se simultaneamente à observação participante, isto é, o par pedagógico participou ativamente nas atividades que foram utilizadas para a recolha de dados, “sendo requerida a capacidade do investigador se adaptar à situação” (Mónico et al., 2017). Assim, torna-se necessário que um observador participante esteja integrado num grupo e nas rotinas do mesmo. Desta forma, esta metodologia permite que o investigador compreenda as rotinas e representações sociais dos indivíduos do contexto que está a estudar, permitindo também que possa intervir e responder às necessidades dos mesmos. A vantagem desta metodologia traduz-se na espontaneidade dos comportamentos dos participantes e a possibilidade de perceber a realidade do ponto de vista dos sujeitos (Mónico et al., 2017). As informações recolhidas através das metodologias utilizadas permitiram ao par pedagógico compreender as funções das OC nos diferentes ciclos de ensino, assim como realizar a diagnose dos alunos e, posteriormente, definir uma problemática, objetivos gerais e estratégias a implementar durante o período da prática pedagógica.

Desta forma, o capítulo divide-se em duas partes principais, nomeadamente, (i) a caracterização do contexto socioeducativo, na qual é caracterizada a Instituição cooperante e mencionadas as finalidades educativas da mesma, assim como caracterizado

o grupo turma, onde consta o ano de escolaridade, idades, níveis de desenvolvimento, meio sociocultural e económico, potencialidades e fragilidades identificadas; (ii) e, a problematização dos dados recolhidos no contexto e identificação da problemática de intervenção, que contempla a identificação dos objetivos gerais, as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, atividades implementadas e processos de avaliação e regulação.

## **1. Caracterização do contexto socioeducativo**

### **1.1. A instituição**

A instituição de ensino onde decorreu a prática do 1.º CEB é de carácter público e localiza-se na Pontinha, cuja freguesia pertence ao concelho de Odivelas. A escola é composta por sete turmas, nomeadamente, duas turmas do 1.º, duas do 2.º e duas do 3.º ano e apenas uma turma do 4.º ano, com a qual foi desenvolvido o presente Plano de Intervenção. A escola dispõe de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), Componente de Apoio à Família (CAF) e Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Para além disto, a instituição é composta por: sete salas de 1.º CEB, duas salas de Jardim de Infância, um centro de apoio à aprendizagem, uma biblioteca, um serviço de refeições, uma cozinha, um refeitório, um ginásio, diversas instalações sanitárias e espaços exteriores que integram campo de futebol e basquetebol.

Segundo a Proposta da Organização do ano letivo 2018/19 do Agrupamento de Escolas do Concelho de Odivelas, o envolvimento dos encarregados de educação é fundamental no percurso dos alunos, havendo uma preocupação em tornar as informações claras para os mesmos, para que acompanhem o melhor possível o percurso educativo dos alunos. Incentiva-se também a participação dos encarregados de educação nas atividades realizadas para tal. Assim, tal como refere Picanço (2012), atualmente, é imprescindível que a escola esteja em sintonia com a família, na medida em que a escola “complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de todos” (p.14).

## **1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante**

A OC orienta a sua prática de acordo com os cinco módulos de atividades curriculares de Diferenciação Pedagógica do Movimento de Escola Moderna (MEM), nomeadamente, (i) o Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos; (ii) o Trabalho curricular participado pela turma; (iii) os Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais; (iv) o Trabalho autónomo e acompanhamento individual; e, por último, (v) a Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa. De acordo com Niza (2012), a pedagogia do modelo do MEM privilegia o desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, “através de uma ação democrática exemplificante, no decurso da educação formal” (p.95).

Primeiramente, no que diz respeito ao Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos, este consiste no desenvolvimento das aprendizagens curriculares através do trabalho cooperativo em projetos temáticos, produções artísticas, pesquisas científicas ou de intervenção social. De seguida, o Trabalho curricular participado pela Turma, corresponde ao trabalho coletivo com a participação ativa do professor e com a colaboração de todos, que diz respeito aos momentos nos quais são revistos e reescritos textos no sentido de construir e reconstruir conceitos e saberes. No que toca aos Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais, este pilar refere-se à comunicação e difusão do trabalho em projetos, apresentação de produções, exposição de trabalhos, entre outros. O Trabalho autónomo e acompanhamento individual, cujo estudo e aprofundamento dos conteúdos curriculares é guiado por um Plano Individual de Trabalho (PIT), e o trabalho do professor é rotativo, fornecendo acompanhamento individual aos alunos que necessitam. E, por último, a Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa, que se refere às reuniões de Conselho para planeamento, avaliação, análise de ocorrências significativas e reflexão ética para a construção de regras de vida para o desenvolvimento sociomoral (através de instrumentos de planeamento, avaliação e do Diário de Turma) (Movimento da Escola Moderna). Segundo Niza (2012), “a cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum tem-

se revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências”, dado que “a estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também” (p.356).

### **1.3. A turma - potencialidades e fragilidades**

A turma do 4.ºA é constituída por 24 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Existem 14 raparigas e 10 rapazes e todos os alunos têm nacionalidade portuguesa, à exceção de uma aluna que tem nacionalidade inglesa, e existem dois alunos com dislexia (cf. Anexo C). Desta forma, “importa planear um sistema de educação flexível (...) que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos (Decreto-Lei n.º 3/2008). Tal como foi referido anteriormente, para proceder à avaliação das competências dos alunos, o par pedagógico recorreu à avaliação diagnóstica dos mesmos através de uma grelha de avaliação com indicadores previamente definidos, o que permitiu identificar as potencialidades e as fragilidades em cada área do currículo. A OC auxiliou o par na identificação de potencialidades e fragilidades relativamente a estas áreas, uma vez que a avaliação diagnóstica foi feita no período inicial de duas semanas.

A partir de uma conversa informal com a OC, e com base na observação documental, foram identificadas algumas fragilidades em Matemática, entre as quais: exprimir oralmente e por escrito ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática. Em relação à disciplina de Português, os alunos apresentavam dificuldades na Gramática, mais especificamente em reconhecer a classe de palavras, principalmente quando era solicitado aos alunos que identificassem uma certa classe de palavras num texto e, por outro lado, também tinham dificuldades em aplicar corretamente os pronomes pessoais na sua forma átona. Não obstante, nos domínios da Escrita e Leitura, os alunos apresentavam muita capacidade de escrever textos, com diversas finalidades, por iniciativa própria, assim como ler por iniciativa própria. Ainda assim, os alunos demonstraram dificuldades em ler numa velocidade adequada e a fazer inferências do sentido de palavras desconhecidas a partir do contexto textual. No que diz respeito ao Estudo do Meio, que é dado através de

Trabalho por Projetos, os alunos demonstram colaborar, de forma bastante empenhada, na realização e apresentação dos projetos.

Em Educação Física, os alunos apresentaram respeitar as regras dos jogos e ter a capacidade de jogar em equipa, não obstante, foram identificadas fragilidades na Ginástica. Nas Áreas Artísticas, durante o período de observação, não foram identificadas fragilidades nos alunos, no entanto, verificou-se que e Artes Visuais, os alunos manifestaram capacidades expressivas e criativas nas produções plásticas; apreciaram os seus trabalhos e os dos colegas; experimentaram possibilidades expressivas de diversos materiais e mobilizaram linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha). Para além disso, os alunos demonstraram saber dialogar sobre o que viam e sentiam, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da realidade. Em relação a Expressão Dramática, foi possível observar que os alunos conseguiram: construir personagens em situações distintas e com diferentes finalidades; realizar jogos dramáticos, improvisações e representações e transformar objetos experimentando intencionalmente diferentes materiais e técnicas. Em Música, os alunos souberam comunicar através de movimentos corporais, de acordo com propostas musicais diversificadas e partilharam, com os seus pares, diversas músicas do seu quotidiano. Encontra-se em anexo uma tabela ilustrativa das fragilidades e potencialidades dos alunos da turma, cuja avaliação diagnóstica foi realizada durante o período de duas semanas de observação (cf. Anexo D).

#### **1.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens**

Diferenciar o trabalho na sala de aula é, atualmente, um dos maiores desafios de um professor. Assim, de acordo com Perrenoud (1997), citado por Santana (2000), diferenciar consiste em “romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável” (p.30).

Posto isto, o principal instrumento de diferenciação pedagógica que a OC inclui na sua prática consiste no Plano Individual de Trabalho (PIT), que orienta o trabalho dos alunos durante o principal momento promotor desta diferenciação pedagógica: o Tempo

de Estudo Autónomo (TEA). Desta forma, a OC planifica a Agenda Semanal (cf. Anexo E) de acordo com os momentos de diferenciação pedagógica: o Tempo de Estudo Autónomo (TEA); Apresentação das Produções (AP); Trabalho por Projetos (TP); Trabalho de Texto (TT) e Matemática Coletiva (MC). A cada segunda-feira de manhã é feita a planificação da semana durante o Conselho de Turma (CT), no qual se define o presidente e o secretário do presidente a partir de um sorteio. Durante este momento é planificada a semana, são definidas as parcerias do TEA e são avaliadas as parcerias da semana anterior (cf. Anexo F). Para além disso, é avaliado o mapa de tarefas através de círculos com cores (cf. Anexo G) e são definidas as novas tarefas para a semana. São ainda definidos os temas dos Projetos que os alunos vão realizar durante o Trabalho por Projetos (cf. Anexo H). Paralelamente, no CT de sexta-feira, os alunos avaliam a semana, leem o Diário de Turma (cf. Anexo I) e escrevem a ata do CT no livro de atas (cf. Anexo J). O TEA acontece diariamente, tendo a duração de 1 hora. Durante o TEA os alunos podem estabelecer parcerias entre si no sentido de se apoiarem mutuamente (Pinto & Gomes, 2013). Neste tempo, os alunos estão envolvidos individualmente nas suas atividades, que consultam através do PIT. De acordo com Niza (2012), “uma regra determinante do jogo social é que os alunos não poderão contar nesse trabalho autónomo com o apoio do professor” (p.631), uma vez que durante o TEA o professor está a apoiar um aluno com dificuldades nas aprendizagens curriculares. Este momento é de extrema importância, uma vez que se destina ao treino de competências curriculares, no qual os alunos têm a oportunidade de autorregular a sua aprendizagem (Niza, 2012). À segunda-feira, no TEA, os alunos têm a oportunidade de planificar os respetivos PIT, e no TEA de sexta-feira, os alunos avaliam-no. Nos restantes dias, as aulas iniciam com a AP no qual os alunos partilham trabalhos realizados, danças, desenhos ou outra coisa que tenham criado e queiram partilhar com a turma. Os alunos, durante a semana, podem-se inscrever na tabela relativa à AP em “Ler” e “Mostrar” (cf. Anexo K).

Relativamente ao espaço e materiais, os alunos têm o espaço da biblioteca (cf. Anexo L), a área de Português, com ficheiros de Português (cf. Anexo M) e a área com os ficheiros de Matemática (cf. Anexo N). As mesas dos alunos estão dispostas por quatro grupos (cf. Anexo O), no entanto, durante o CT os alunos modificam a disposição das

mesas, tal como é demonstrado no anexo P. Existe um armário para materiais de escrita e desenho, outro armário para os alunos guardarem os cadernos diários e outro para guardarem os tablets e respetivos *hotspots* da internet. Por fim, relativamente aos conteúdos, os alunos têm descritores para realizar, que depois de avaliados pela OC, são guardados no armário (cf. Anexo Q), registando, posteriormente, nas respetivas Listas de Verificação os descritores que vão conquistando (cf. Anexo R). Semanalmente, os PIT são partilhados com a OC pela *one drive*, como os respetivos ficheiros, e, através da plataforma *Teams*, a OC dá o seu feedback aos alunos. Posto isto, a avaliação é sobretudo formativa, resultante do sistema de registos presente no PIT, que vai sendo transferida para os mapas de registo das produções, como as leituras, fichas de treino entre outras. Para além disso, os alunos podem conquistar descritores presentes nas Listas de Verificação. Segundo o artigo 11.º do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, a avaliação formativa é uma modalidade de avaliação que consiste na “regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas”.

### **1.5. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção**

Com base na avaliação diagnóstica dos alunos, foi possível identificar potencialidades e fragilidades da turma com recurso a instrumentos de avaliação, como a grelha de observação. Assim, foi possível definir de acordo com as fragilidades das turmas, as seguintes problemáticas: (i) Que estratégias devem ser implementadas para desenvolver a capacidade de identificação da classe de palavras? (ii) Que estratégias devem ser implementadas para desenvolver o raciocínio matemático, particularmente, os processos de conjecturar, generalizar e justificar? Em conformidade com a problematização, definiram-se os objetivos do PI: desenvolver a capacidade de identificação da classe de palavras; desenvolver o raciocínio matemático, particularmente, os processos de conjecturar, generalizar e justificar. Em anexo encontra-se a tabela das estratégias globais de intervenção definidas tendo por referência os objetivos do PI (cf. Anexo S).

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DESENVOLVIDA NO 2.º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO

| ' ' | | ' ' |

À semelhança do capítulo anterior, no presente capítulo é elaborada uma breve descrição da prática pedagógica no 2.º CEB, sendo que a metodologia utilizada para a recolha e análise de dados é idêntica à referida no capítulo anterior. Posto isto, este segundo capítulo divide-se igualmente em duas partes principais, nomeadamente, (i) a caracterização do contexto socioeducativo, na qual é caracterizada a Instituição cooperante e mencionadas as finalidades educativas da mesma, assim como caracterizado os grupos turma, onde consta o ano de escolaridade, idades, níveis de desenvolvimento, meio sociocultural e económico, potencialidades e fragilidades identificadas; (ii) e, a problematização dos dados recolhidos no contexto e identificação da problemática de intervenção, que contempla a identificação dos objetivos gerais, as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, atividades implementadas e processos de avaliação e regulação.

## **1. Caracterização do contexto socioeducativo**

### **1.1. A Instituição**

A Instituição cooperante na qual decorreu o estágio do 2.º CEB é uma escola de ensino público, situada em Telheiras, cujo bairro pertence à freguesia do Lumiar. A escola oferece à população circundante as valências de 2.º e 3.º CEB, sendo que, relativamente ao 2.º ciclo, existem seis turmas de 5.º ano e seis turmas de 6.º ano. No que diz respeito ao meio sociocultural em que ambos os grupos se encontravam inseridos, a título de curiosidade, com base na análise sociodemográfica do território (cf. Anexo T), foi possível verificar que a freguesia do Lumiar corresponde à freguesia com maior número de pessoas com Grau de Ensino Superior (Diagnóstico Social de Lisboa, 2015/16). Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), a escola foi edificada no ano letivo de 1995/1996, e inclui catorze salas de aula, duas salas de TIC, quatro laboratórios (dois de ciências e dois de física/química), três salas para educação visual e tecnológica, uma sala de música, um ginásio, uma biblioteca escolar, um campo exterior de jogos, sala de alunos, bar de alunos, cozinha, refeitório e um gabinete de apoio ao aluno.

De acordo com o PEA, a Instituição cooperante assenta no pressuposto de que “os alunos são o principal referencial da ação e que esta depende sobretudo da capacidade de mobilização e de envolvimento dos recursos humanos em exercício nos diferentes

estabelecimentos de ensino no Agrupamento (...) bem como da participação das famílias, das autarquias e dos restantes agentes que constituem a Comunidade Educativa” (p.7). Para além disto, tendo por referência o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Agrupamento compromete-se com a construção de uma Escola Inclusiva, tendo como principal missão: “prestar à comunidade um serviço educativo de excelência, contribuindo para a formação de cidadão críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente aberto e integrador para que o Agrupamento continue a ser reconhecido pelo seu humanismo e por elevados padrões de exigência e responsabilidade, que valorize o conhecimento, como condição de acesso ao prosseguimento de estudos, à integração no mundo do trabalho e ao exercício de uma cidadania ativa” (p. 31).

## **1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante**

A OC segue o modelo de ensino tradicional e orienta a sua prática com base nas Aprendizagens Essenciais, cujos documentos curriculares auxiliam na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, tendo em vista promover o desenvolvimento das áreas de competências presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Assim sendo, tal como está definido no site da Direção-Geral da Educação, as Aprendizagens Essenciais estão organizadas de acordo com os seguintes elementos: conhecimentos, capacidades e atitudes. Em conformidade com o PEA, as orientações relativas às boas práticas educativas englobam um conjunto de ações que concorrem para o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade, cujos princípios de organização do currículo estão definidos no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. A título de exemplo, “(i) dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais; (ii) fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar; (iii) e apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando

o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas”. A OC leciona tanto matemática como ciências naturais em ambas as turmas, e era diretora de turma (DT) do 6.º5.ª. De acordo com o PEA, “em cada turma, a equipa pedagógica será constituída pelas disciplinas que integram o Projeto e será coordenada pelo Diretor de Turma” (p.22), que é responsável por gerir os processos individuais dos alunos. Relativamente ao domínio pedagógico-curricular, de acordo com o PEA, o DT coordena o projeto de Domínio de Autonomia Curricular (DAC). Para além disso avalia, controla e regista as medidas educativas a aplicar aos alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE). No que diz respeito ao domínio administrativo-burocrático, o papel do DT implica o controlo de faltas dos alunos e das suas respetivas justificações, que, de acordo com o decreto-lei n.º 51/2012 artigo 14.º: “as faltas são registadas pelo professor titular de turma, pelo professor responsável pela aula ou atividade ou pelo diretor de turma em suportes administrativos adequados”. Por outro lado, o DT prepara as reuniões de avaliação de final de período e intercalares, assim como reuniões com os encarregados de educação. Desta forma, ao nível relacionar, como já foi referido, o DT tem o papel de comunicar com os encarregados de educação sempre que for necessário transmitir informações.

### **1.3. As turmas**

As turmas com as quais decorreu o estágio de 2.º CEB são do 6.º ano, o 6.º5.ª e o 6.º6.ª. Relativamente à turma do 6.º5.ª, esta é constituída por 28 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos de idade, sendo que a maioria tem 11 anos. Nesta turma existem 15 alunos do género masculino e 13 alunas do género feminino, e o nível socioeconómico da maioria da turma classifica-se como médio alto. Existem dois alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) e um aluno repetente (cf. Anexo U).

Em relação ao 6.º6., a turma é composta por 29, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos de idade, sendo que a maioria tem 11 anos. A turma é de ensino articulado com música, e nesta turma existem 14 alunos do género masculino e 15 alunas do género feminino, e o nível socioeconómico da maioria da turma classifica-se como médio alto. Existe um aluno com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) (cf. Anexo V).

Para o par pedagógico proceder à avaliação das potencialidades e fragilidades dos alunos das turmas (cf. Anexo W), recorreu-se à avaliação diagnóstica dos mesmos através de grelhas de avaliação com indicadores previamente definidos, com base nas Aprendizagens Essenciais para as áreas curriculares de matemática e em ciências naturais. Não obstante, foi fundamental avaliar os alunos relativamente às competências sociais (cf. Anexo X).

Relativamente às competências sociais, em ambas as disciplinas, foi possível registar que os alunos das duas turmas participavam voluntariamente com regularidade e quando solicitado. Não obstante, na turma do 6.º5.ª, os alunos tinham dificuldades em manter o silêncio quando a situação o exigia e a colocar o braço no ar aguardando pela sua vez para participar. Ainda assim, ambas as turmas intervinham de forma educada, e respeitavam todas as pessoas da comunidade educativa. Os alunos demonstravam interesse em aprender os conteúdos lecionados e faziam os trabalhos para casa solicitados pela professora. Por outro lado, no que diz respeito às fragilidades, verificou-se que os alunos de ambas as turmas não apresentavam hábitos de estudo e tinham dificuldades em manter o caderno organizado. Para além disso, os alunos não trabalhavam corretamente em grupo. Durante o período de observação, na disciplina de Matemática, registou-se que uma das fragilidades consistia na descrição de figuras no espaço com base nas suas propriedades e nas relações entre os seus elementos e fazer classificações. Para além disso, a partir de uma conversa informal com a OC, foi identificada outra fragilidade das turmas, nomeadamente, na compreensão da proporcionalidade direta em situações do quotidiano. Em relação às Ciências Naturais, foram registadas diversas potencialidades nas turmas, no entanto, a principal fragilidade identificada em ambas as turmas, consistiu no reconhecimento de hábitos saudáveis para o bom funcionamento do organismo.

#### **1.4. Processos de avaliação e regulação**

A avaliação consiste num um processo imprescindível na regulação do trabalho do docente e das aprendizagens dos alunos. Desta forma, para dar continuidade à prática da OC, recorreu-se à avaliação sumativa e formativa. A regulação da aprendizagem “considerando as necessidades dos alunos e a utilização da observação e avaliação para ajustar o planeamento educativo” (Morgado, 2009, p. 110),

constitui um critério que sustenta a intervenção educativa com o intuito de aumentar a sua qualidade. Uma vez que a avaliação é contínua, e os momentos de avaliação sumativa acontecem principalmente através dos testes de avaliação e questões-aula, a avaliação dos alunos foi feita essencialmente a partir da avaliação sumativa. Segundo o Decreto-Lei 139/2012 - artigo 12.º, “a avaliação sumativa traduz a necessidade de, no final de cada período escolar, informar alunos e encarregados de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens”. Não obstante, o par pedagógico privilegiou a avaliação formativa, dado que procurou valorizar o processo ao longo da aprendizagem, não considerando apenas os resultados. De acordo com o artigo 11.º do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, a avaliação formativa é uma modalidade de avaliação que consiste na “regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas”.

### **1.5. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção**

Com base na avaliação diagnóstica dos alunos, foi possível identificar potencialidades e fragilidades em ambas as turmas. Desta forma, foi possível definir a problemática: desenvolver a capacidade de organização e de rotinas de estudo como promotoras da compreensão da proporcionalidade direta em situações do quotidiano, da visualização espacial e de hábitos saudáveis para o bom funcionamento do organismo. Em conformidade com a problematização efetuada foram identificados os seguintes objetivos do PI: (i) desenvolver competências de organização e de rotinas de estudo; (ii) compreender a proporcionalidade direta em situações do quotidiano; (iii) desenvolver a capacidade de visualização espacial; (iv) reconhecer hábitos saudáveis para o bom funcionamento do organismo. Ainda assim, foi incluído o trabalho em grupo. Em anexo encontra-se uma tabela ilustrativa das estratégias globais de intervenção definidas tendo por referência os objetivos do PI (cf. Anexo Y).

### 3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| " | | " |

Nos capítulos anteriores, foram descritas, de forma sintética, as práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, pelo que no presente capítulo será realizada uma comparação crítica, fundamentada e reflexiva entre os dois contextos de estágios. Para tal, irão ser destacados os seguintes aspetos: (i) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (ii) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais; (iii) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (iv) e relação pedagógica.

Em primeiro lugar, importa referir que a metodologia de ensino, em ambos os ciclos, era muito distinta. Conforme mencionado nos capítulos anteriores, o estágio do 1.º CEB decorreu num contexto de MEM, enquanto no 2.º CEB a professora seguia o modelo de ensino tradicional. Segundo Joyce e Weill (1985), citados por Niza (2012):

“um modelo é mais do que uma estratégia ou método específico. Consiste num plano geral, ou padrão, para auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes ou competências” (p.354).

Assim, de forma a dar continuidade à prática da OC, no 1.º Ciclo, o par pedagógico baseou-se nos cinco módulos de Diferenciação Pedagógica do MEM já definidos anteriormente. O TEA corresponde ao principal momento dessa diferenciação, em que os alunos podem trabalhar autonomamente ou a pares para treinar capacidades e competências curriculares, e é guiado por uma parte do PIT. Este instrumento consiste “num roteiro semanal do percurso de cada um dos alunos para o desenvolvimento do currículo”, uma vez que é um planeamento de atividades e da verificação do seu cumprimento, “onde se torna visível não só o trabalho de estudo e treino de competências que cada um se propõe a realizar, mas também o registo de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelo aluno como ator, no contexto de atividades de manutenção e organização do trabalho da turma ou da escola” (Niza, 2012, p. 373 e 374). Para além deste registo de previsão de trabalho, o PIT tem um campo destinado às sugestões de melhoria do professor e dos alunos, cuja função de apoio à regulação do trabalho, através de sugestões escritas, é imprescindível para a orientação do trabalho do

aluno (Niza, 2012). São tempos de atividade nuclear na agenda semanal de trabalho: as Reuniões de Conselho de Cooperação da Turma, o Trabalho de Texto, os Livros e a Leitura, as Sessões Coletivas de Matemática, o TEA, o Trabalho por Projetos, as Atividades de Extensão Curricular, as Sessões Coletivas de Expressão Artística e a Educação Físico-Motora. As aulas iniciam com a Apresentação de Produções, em que os alunos podem Ler ou Mostrar, como por exemplo, produções de expressão escrita ou plástica, ou outras coisas que pretendam partilhar com a turma. A este momento segue-se a escrita do Plano do Dia.

Relativamente ao CT, é neste momento que a os alunos têm a oportunidade de regular e gerir a vida escolar, uma vez que “a turma, colegialmente, planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens”. (Niza, 1998, p. 367). Assim sendo, esta prática contribui para o desenvolvimento social e moral dos alunos. É também o momento em que todas as ações do grupo-turma ganham significado e, segundo Cunha (2009), os alunos, quando assumem a responsabilidade da aprendizagem, tendo um papel ativo na construção do seu conhecimento, adquirem competências linguísticas que “demonstram o poder que exercem sobre e através da palavra, competências que não se desenvolvem se for o professor a dirigir todo o discurso” (p. 51). A título de exemplo, o Trabalho de Texto consiste num momento de trabalho coletivo de revisão, reescrita e desenvolvimento coletivo de textos livres dos alunos. O texto é transcrito no quadro, por exemplo, com eventuais desvios e incorreções, em que são recolhidas apreciações críticas dos alunos e sugestões de melhoria e de desenvolvimento do texto, cujo momento é de extrema importância para se aprender e ensinar a escrever, uma vez que tem como finalidade “selecionar os recursos gramaticais de coesão textual e construir a coerência discursiva mais adequada” (Niza, 2012, p.370). Os Livros e a Leitura correspondem a um momento em que se fala de livros que já foram lidos pelos alunos ou pelo professor, ou à leitura de livros por capítulos ou pequenas histórias, incentivando-se o gosto pela leitura em ativa cooperação (Niza, 2012). As Sessões Coletivas de Matemática destinam-se à partilha de estratégias de resolução às tarefas, ao apoio na interpretação de enunciados de problemas e resolução em colaboração ativa, expondo as possíveis dúvidas que surgirem. Este momento permite um “trabalho coletivo dos alunos com o apoio eficaz e discreto do

professor em forma de ensino interativo” (Niza, 2012, p. 371). Durante o TEA, a turma está envolvida individualmente nas suas respetivas atividades, e a turma sabe que uma das regras é que não se pode contar com o professor nesse tempo, em que o professor está a dar apoio individualizado a um aluno que tenha fragilidades numa determinada área do currículo (Niza, 2012).

Desta forma, promove-se a aprendizagem em interação comunicativa. Tal como afirma Niza (2012), as estruturas de cooperação educativa permitem que os alunos trabalhem juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum, cujo processo educativo “tem-se revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola” (p.356).

Posto isto, a avaliação é sobretudo formativa, resultante do sistema de registos presente no PIT, que vai sendo transferida para os mapas de registo das produções, como as leituras, fichas de treino entre outras. Para além disso, os alunos podem conquistar descritores presentes nas Listas de Verificação, sendo também uma parte fundamental da avaliação.

Em contrapartida, uma vez que no 2.º Ciclo o contexto era de ensino tradicional, a avaliação era sobretudo sumativa, com base nos testes de avaliação e questões-aula. As aulas eram, na maioria, expositivas, não obstante, o par pedagógico incluiu na sua prática diversas estratégias que não era habitual na prática da OC. A título de exemplo, para as aulas de ciências naturais, o par incluiu diversas experiências e atividades práticas, atividades ABRP e atividades de pesquisa. O mesmo se verificou na disciplina de matemática, na qual o par considerou pertinente recorrer a tarefas de exploração, que os alunos resolveram em grupos ou a pares, e, sobretudo, a recursos digitais. Atualmente, a utilização das tecnologias é imprescindível nas aulas, sobretudo nas aulas de matemática, sendo os recursos digitais um meio excelente que permite “o acesso a modelos visuais poderosos” (Breda et al., 2011, p.21). Desta forma, faz parte do papel do professor procurar estratégias que tornem a aprendizagem dos alunos mais significativa. A tecnologia pode constituir “um contexto para discussões entre os alunos e o professor

sobre os objetos visualizados no ecrã (...) o que para além do desenvolvimento dos conceitos em presença, contribui para o desenvolvimento da comunicação matemática” (Breda et al., 2011, p.22). Assim sendo, outro aspeto que importa realçar é o papel que a tecnologia assume em ambos os ciclos nos quais se desenvolveram os estágios. Por um lado, a tecnologia da turma de 4.º ano faz parte do seu quotidiano desde o 1.º ano. Os alunos utilizam diariamente os tablets na sala de aulas, durante o TEA, para acederem ao PIT, para a realização de Projetos, para realizarem *quizziz*, *wordwalls*, e em diversas aulas de matemática, nas quais são realizadas tarefas que envolvem o uso de ferramentas digitais, como o Geogebra. Não obstante, tal não se verificou no contexto de estágio do 6.º ano, razão pela qual o par de estágio recorreu às tecnologias como principal estratégia nas aulas de matemática.

Relativamente ao desenvolvimento das competências expectáveis dos alunos, no 1.º CEB, um dos objetivos do PI consistia no desenvolvimento do raciocínio matemático, particularmente, os processos de conjecturar, generalizar e justificar. O par pedagógico considerou pertinente dividir as aulas de matemática em três fases: lançamento da tarefa, procurando promover o envolvimento dos alunos; trabalho autónomo dos alunos, realizado a pares; e discussão coletiva, que inclui a apresentação e confronto de resoluções e síntese final (Ponte et al., 2020). Esta abordagem de ensino exploratório permite que os alunos assumam um papel ativo na resolução da tarefa. As tarefas propostas tinham natureza diversa e diferentes graus de desafio, com questões de exploração, que permitiram uma variedade de estratégias de resolução. Para além disso, solicitou-se sempre a justificação de respostas e estratégias de resolução, assim como a formulação de conjecturas e generalizações (Ponte et al., 2020). Assim, apesar de ter sido o objetivo mais complexo de avaliar, verificou-se que a turma foi capaz de superar esta fragilidade, dado que estes processos estavam quase sempre presentes nas tarefas realizadas. Por outro lado, em relação ao objetivo de desenvolver a capacidade de identificação das classes de palavra, o par pedagógico considerou pertinente recorrer ao LG, um recurso privilegiado para desenvolver a consciência linguística e metalinguística. Além disso, nos momentos de Trabalho de Texto trabalhou-se também esta fragilidade e, com base no último *wordwall* aplicado na turma de 4.º ano, que consistia num descritor

(cf. Anexo Z) foi possível verificar que a maioria dos alunos conseguiu ultrapassar esta fragilidade. Tal pode-se verificar a partir do gráfico presente no anexo AA, tendo em consideração que, inicialmente, a grande maioria da turma não conseguia distinguir a classe de uma certa palavra quando era solicitado.

Em relação à turma de 6.º ano, os objetivos definidos no PI consistiam em desenvolver competências de organização e de rotinas de estudo; compreender a proporcionalidade direta em situações do quotidiano; desenvolver a capacidade de visualização espacial; reconhecer hábitos saudáveis para o bom funcionamento do organismo. As duas turmas eram muito semelhantes, pelo que não houve uma diferença significativa entre as turmas no que toca aos objetivos, sendo que o reconhecimento de hábitos saudáveis para o bom funcionamento do organismo foi o objetivo que se destacou uma vez que os alunos não apresentaram dificuldades neste objetivo durante a avaliação. Apesar disso, nos restantes objetivos também se verificou uma melhoria em ambas as turmas.

Por fim, quanto à relação pedagógica, este foi de extrema importância em ambos os contextos. Niza (2012) define o clima sócio afetivo da ação educativa como sendo “as relações pessoais entre alunos e professores, o modo de regulação do trabalho de aprendizagem e a possibilidade de escolha das atividades que definem também os níveis de liberdade, de autonomia e de segurança emocional dos alunos” (p.376). No que diz respeito ao 1.º CEB, a relação pedagógica que se criou foi imprescindível, dado que o estágio do primeiro ano de mestrado também foi realizado com a mesma turma, pelo que a relação com a turma de 4.º ano foi sempre excelente. Tanto as visitas de estudo, as viagens e dormidas fora da escola, e o tempo que se passou na escola com a turma, tornou a relação entre os estagiários e os alunos muito próxima. Para além disso, também com as turmas de 6.º ano a relação pedagógica foi bastante positiva, sendo que o par procurou sempre fornecer reforço positivo aos alunos, estar próximo dos alunos, tornando o clima de sala de aula um ambiente muito enriquecedor devido à boa relação que foi criada entre as turmas e o par pedagógico. Tal como afirma Niza (2012), “é também o exercício de cooperação num grupo social estável que constrói os valores democráticos” (p.376).

2 . a P A R T E

| | " | | "

## **1. Apresentação do estudo**

Conforme foi referido anteriormente, o LG é um recurso privilegiado para desenvolver a consciência linguística e metalinguística, uma vez que, a partir desta abordagem, os alunos assumem um papel ativo na construção da sua aprendizagem (Rodrigues et al., 2020). Assim sendo, e em concordância com a fragilidade referida na caracterização do contexto do 1.º CEB, surge a pertinência de se realizarem LG para ajudar os alunos a ultrapassar a dificuldade em aplicar corretamente os pronomes pessoais na sua forma átona.

Tal como refere Sousa e Baptista (2011), a definição do objeto de estudo deve seguir os seguintes critérios, nomeadamente, o critério da familiaridade do objeto de estudo; o critério da afetividade e o critério dos recursos. Para além disto, importa ter em conta a exequibilidade de investigação, a título de exemplo, o tempo previsto da investigação, o interesse que poderá ter para outros investigadores, leitores ou público em geral, e se contribui para objetivos profissionais do investigador. Para Coutinho (2011) a definição do problema de investigação é crucial, uma vez que: “centra a investigação numa área ou domínio concreto; organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência; delimita o estudo, mostrando as suas fronteiras; guia a revisão da literatura para a questão central; fornece um referencial para a redação do projeto; e aponta para os dados que será necessário obter” (p.45). Para além disso, de acordo com o mesmo autor, “o problema de uma investigação necessita ser planeado, desde o momento em que se seleciona a problemática, se formulam as hipóteses, se definem variáveis e se escolhem instrumentos, até à fase em que se interpretam e comunicam os resultados” (p.43).

Posto isto, a escolha do tema fundamenta-se como sendo um tema que teve por referência uma fragilidade dos alunos da turma e que resulta de uma motivação pessoal, e, para além disso, houve facilidade na recolha de dados e utilização de recursos necessários para a investigação. Importa referir que a estagiária já conhecia a turma, assim como o contexto, o modelo pedagógico, as rotinas, potencialidades e fragilidades, dado que o estágio realizado no primeiro ano do mestrado foi desenvolvido no mesmo contexto. Este aspeto foi facilitador para a definição do objeto de estudo, uma vez que

surgiu de uma fragilidade da turma identificada no ano anterior, e que se manteve, pelo que, em concordância com a OC, foi a fragilidade no domínio da gramática que mais se destacou na turma. Assim, ficou definido como tema da presente investigação:

*O Laboratório Gramatical como metodologia para desenvolvimento do conhecimento explícito da língua: o caso da aplicação das formas átonas do pronome pessoal.*

Paralelamente a isto, foram definidas as seguintes questões de investigação:

- (i) Qual o conhecimento que há sobre o Laboratório Gramatical no 1.º CEB?*
- (ii) Qual o contributo do Laboratório Gramatical para a aprendizagem das classes de palavras?*
- (iii) Qual o contributo do Laboratório Gramatical para a utilização adequada das formas átonas do pronome pessoal?*
- (iv) Quais os desafios da implementação do Laboratório Gramatical no 1.º CEB?*

Para além disso, a presente investigação foi desenvolvida tendo por referência os seguintes objetivos gerais na ótica do aluno:

**Tabela 1.**

*Objetivos gerais e específicos na ótica do aluno*

Objetivos gerais	Objetivos específicos
- Identificar e utilizar corretamente a forma átona do pronome pessoal.	- Identificar a classe das palavras: pronome pessoal na sua forma átona e tónica; - Aplicar formas átonas do pronome pessoal em frases afirmativas, em frases com negação e com advérbios.

Por outro lado, torna-se pertinente definir objetivos para orientar o trabalho do professor, pelo que foram definidos os seguintes:

**Tabela 2.**

*Objetivos gerais e específicos na ótica do professor*

Objetivos gerais	Objetivos específicos
- Realizar atividades que impliquem uma descoberta ativa e reflexiva da gramática.	- Realizar Laboratórios Gramaticais adequados à turma. - Explicitar o modo como a unidade frase se organiza, por meio de atividades que impliquem manipulação para produção e aplicação de formas átonas do pronome pessoal com as seguintes características: frases afirmativas, frases com negação, frases com advérbios.

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1. Conhecimento Explícito da Língua**

O conhecimento que as crianças apresentam acerca da sua língua materna, nas primeiras fases, é intuitivo. Isto é, as crianças comunicam de forma espontânea através da linguagem, demonstrando ter conhecimento de regras gramaticais, no entanto, não têm consciência das propriedades desse sistema. A capacidade que as crianças demonstram de identificar a ordem das palavras numa frase é um indicador de que estas desenvolvem a capacidade de refletir sobre as propriedades da língua, ao nível das estruturas linguísticas que já estão estabilizadas (Gonçalves et al., 2011). Assim, o conhecimento gramatical é referido como conhecimento implícito, e “o ensino da gramática deve ocupar-se de explicitar, isto é, tornar consciente o saber mais ou menos inconsciente que a criança possui” (Sousa & Cardoso, 2011, p.114).

Desta forma, o Conhecimento Explícito da Língua traduz-se na “progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua” (Sim-Sim et al., 1997, citados por Silva, 2010, p.717). Para além disso, Duarte (2008), acrescenta que o conhecimento explícito se refere ao “conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema”

(p.17). Esta competência consiste numa componente da língua portuguesa que se refere a um conjunto de regras para a utilização correta do português, cuja dimensão engloba o conhecimento fonológico, sintático, lexical, semântico e pragmático e discursivo. A importância de se trabalhar esta competência justifica-se pelo facto de que:

Parte substancial das aprendizagens escolares faz-se através da leitura e uma parte muito significativa da avaliação exige textos escritos; sendo o conhecimento explícito um fator de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, ele favorece, indiretamente, o sucesso escolar (Duarte, 2008, p.9).

De acordo com Silva e Pereira (2017), há uns anos, o ensino da gramática assentava “numa metodologia dominante centrada na memorização e num ensino prescritivo da gramática. Partindo da apresentação de regras e recorrendo a estratégias envolvendo a memorização de definições e classificações...” (p. 109). Posteriormente, foi incluído nas orientações curriculares de Português o funcionamento da língua como competência a ser trabalhada, contrariando a abordagem de memorização de regras referida, começando a ser utilizadas metodologias de descoberta (Duarte, 1986 & Duarte, 1998, citados por Silva & Pereira, 2017). É mais tarde que o ensino da gramática volta a ter destaque nas salas de aula, no entanto, sendo que, por um lado, era lecionada com base “nas conceções que entendiam a gramática à luz das correntes linguísticas e pedagógicas em voga, sem que estas fossem alvo da devida validação e didatização em termos pedagógicos (Duarte, 1986 & Duarte, 1998)”. Ou então, numa outra perspetiva, partia de abordagens “comunicativas importadas do ensino de línguas estrangeiras, em que a gramática assumia um papel menor ou meramente instrumental, em função das necessidades de compreensão e expressão oral e escrita” (p.109).

Segundo as Aprendizagens Essenciais de Português, a Gramática é uma competência nuclear que deve ser trabalhada, assim como a leitura, a escrita e o oral. Não obstante, tal como foi referido, a gramática não é, muitas vezes, assumida como uma competência autónoma, tendo apenas como função complementar o trabalho que se faz nos domínios da leitura, oralidade e escrita. Para além disso, as metodologias utilizadas para a lecionar não parecem ser eficazes na medida em que, posteriormente, se verifica que à saída da escola há uma falta de conhecimentos metalinguísticos (Costa et al., 2011).

Tal pode justificar-se pela maneira como a gramática tem sido lecionada, centrando-se “na nomenclatura, sem tempo para treino e reinvestimento dos conhecimentos adquiridos, criando situações que tornam os conteúdos adquiridos excelentes candidatos para um rápido esquecimento” (Costa et al., 2011, p.11). De acordo com o estudo desenvolvido por Estrela e Sousa (2011), relativamente às competências textuais dos alunos à entrada do Ensino Superior, os alunos não dominam na totalidade as ferramentas linguísticas e comunicativas que lhes permitem ter sucesso na comunidade que acabam de integrar. Outros estudos há que revelam estas fragilidades (Ferreira, 2015 & Sim-Sim & Rodrigues, 2006).

Assim sendo, como afirma Rodrigues et al. (2020), a gramática colocada em prática nas salas de aula parece não corresponder às necessidades dos alunos, bem como proporcionar uma aprendizagem significativa e promotora da consciência da realidade linguística. Para além disto, o processo de ensino e aprendizagem da gramática mais comum nas salas de aula e nos materiais didáticos, como manuais escolares, gramáticas, entre outros, é o do método dedutivo, ou seja, seguindo a sequência: conceito gramatical, definição e exemplificação; da regra para os exemplos. É desta forma que surge a necessidade de implementar práticas de ensino inovadoras, baseadas no método indutivo, ou seja, dos exemplos para a regra, que vai ao encontro dos princípios de J. Bruner, cuja aprendizagem se desenvolve pela descoberta (Rodrigues et al., 2020).

Assim, o ensino da gramática deve incluir “a descrição de vários planos ou níveis de organização da língua que podem ir desde a análise das suas unidades menores, os sons da fala, até ao estudo de unidades como os textos, de diferentes tipos, que os sujeitos falantes produzem, até à consideração da linguagem como uma forma de ação social” (Brito, 1997b, citado por Rodrigues et al., 2020, p. 502). Torna-se necessário que, ao seguir os programas orientadores, se inovem as práticas do trabalho sobre a gramática e que se faça do conhecimento explícito da língua “um conjunto de saberes a que os alunos podem recorrer em contextos de uso diversificados, tornando-se utilizadores mais conscientes do uso que fazem da língua” (Costa et al., 2011, p.11).

Como defende Duarte (2001), um utilizador proficiente da Língua Portuguesa tem que: (i) dominar o português europeu padrão, no que se refere ao vocabulário, à

morfologia, à sintaxe e às formas de tratamento, utilizando corretamente esta variedade, principalmente, na sala de aula; (ii) saber ouvir discursos em várias variedades do português, captando a informação expressa; (iii) ser fluente na expressão oral, dominando um repertório diversificado de estilos, e saber falar em público, captando a atenção do público-alvo; (iv) ser um leitor fluente e crítico e com hábitos de leitura; (v) escrever com clareza e correção linguística, dominando as técnicas respetivas dos vários géneros textuais; (vi) e, por último, ter competência metalinguística e utilizá-la como meio de controlo e correção da sua produção oral e escrita e como instrumento de monitorização da compreensão oral e da leitura. A autora acrescenta ainda que ser um utilizador proficiente da língua portuguesa é uma condição necessária para se exercer a profissão de professor, incluindo os educadores de infância, professores do 1.º CEB e, particularmente, professores de Língua Portuguesa.

## **2.2. Pronomes Pessoais e a sua utilização**

Os pronomes pessoais referem-se aos participantes do discurso. As formas pronominais variam em pessoa (primeira, segunda e terceira), número (singular e plural) e género (masculino e feminino nas formas da 3.ª pessoa). Os pronomes pessoais têm formas tónicas (ou fortes) e formas átonas (fracas ou também denominadas clíticos). As formas tónicas dos pronomes pessoais podem ocorrer em posição de sujeito ou complemento oblíquo e possuem um acento. Por outro lado, as formas átonas dos pronomes pessoais são formas que não possuem acento próprio e ocorrem junto a formas verbais, podendo estar associadas a diferentes funções sintáticas<sup>3</sup>:

- (i) Complemento direto, a título de exemplo: “Eu vi-*o*.”
- (ii) Complemento indireto, a título de exemplo: “Dei-*lhe* uma prenda.”
- (iii) Sujeito, a título de exemplo: “Aqui come-*se* bem.”

Os pronomes átonos podem ocorrer em três posições possíveis, dependendo do contexto sintático, nomeadamente<sup>4</sup>:

---

<sup>3</sup> Exemplos retirados da Nova Gramática Didática do Português de Serôdio et al. (2011)

<sup>4</sup> Exemplos retirados de Duarte (2000) e da Nova Gramática Didática do Português de Serôdio et al. (2011)

À direita do verbo – **ênclise** – nas frases declarativas afirmativas neutras<sup>5</sup>:

Eu dei-*lhe* o bolo.  
O Zé cortou-*se*.

- (i) À esquerda do verbo – **próclise** – quando as frases têm pronomes interrogativos ou relativos (1), quando as frases são negativas (2), e quando as frases contêm certos quantificadores (3) e determinados advérbios (4):

(1) Quem *te* contou isso?; O livro de que *te* falei.  
(2) Ela não *o* quer.  
(3) Todos *o* viram.; Ambos *lhe* mentiram.  
(4) Ele já *a* conhecia.; Eu bem *te* disse.

- (ii) No meio da forma verbal – **mesóclise** – de futuro e de condicional:

Eu dar-*lhe-ia* o bolo.  
Amanhã levar-*te-ei* um presente.  
Ele dir-*lhe-ia* o que aconteceu.

Segue a seguinte tabela<sup>6</sup> de forma a ilustrar as formas dos pronomes pessoais:

**Tabela 3.**  
*Pronomes Pessoais*

		PRONOMES PESSOAIS				
		Função sintática				
		Sujeito	Complemento Oblíquo	Complemento Direto	Complemento Indireto	Reflexo
Singular	1. <sup>a</sup> pessoa	<i>eu</i>	<i>mim, comigo</i>	<i>me</i>	<i>me</i>	<i>me</i>
	2. <sup>a</sup> pessoa	<i>tu, você</i>	<i>ti, contigo, consigo</i>	<i>te, o, a</i>	<i>te, lhe</i>	<i>te</i>
	3. <sup>a</sup> pessoa	<i>ele, ela</i>	<i>si, consigo, ele, ela</i>	<i>o, a</i>	<i>lhe</i>	<i>se</i>
Plural	1. <sup>a</sup> pessoa	<i>nós</i>	<i>nós, conosco</i>	<i>nos</i>	<i>nos</i>	<i>nos</i>
	2. <sup>a</sup> pessoa	<i>vós, vocês</i>	<i>vós, convosco</i>	<i>vos, os, as</i>	<i>vos, lhes</i>	<i>vos</i>
	3. <sup>a</sup> pessoa	<i>eles, elas</i>	<i>si, consigo, eles, elas</i>	<i>os, as</i>	<i>lhes</i>	<i>se</i>
		Formas tônicas		Formas átonas		

<sup>5</sup> Quando os verbos ocorrem num tempo composto, estas formas ficam junto do auxiliar: “O Zé tinha-*se* cortado”.

<sup>6</sup> Tabela retirada da Nova Gramática Didática do Português de Serôdio et al. (2011)

Para além do referido, as formas átonas do pronome apresentam podem apresentar formas diferentes, consoante a função sintática que desempenham na frase, que, por vezes, contraem-se, como por exemplo: “Eu não *lho* dei.”

No que diz respeito aos pronomes átonos, “os principais problemas que ocorrem consistem em trocas na posição, ausências, repetições de constituintes e substituições por uma forma tónica ou por outra forma átona” (Gonçalves et al., 2011, p. 25). A presente investigação incidirá nos casos em que ocorre **a substituição dos pronomes átonos pelos pronomes tónicos**. A título de exemplo<sup>7</sup>:

“(Es)tou a esconde(r) *ele*.”; em vez de “Estou a escondê-*lo*.”

Relativamente aos casos em que ocorre a substituição por outra forma átona que não a correta, como por exemplo<sup>8</sup>: “Ele viu-*lhe* ontem à tarde”, também se constitui outro problema associado aos pronomes átonos. Neste caso, a ocorrência mencionada é agramatical na língua portuguesa, no entanto, ocorre na variedade brasileira, tal como é referido no estudo desenvolvido por Mateus (2000), no qual se apresentam as diferenças entre a variedade do português do Brasil e a variedade do português de Portugal. Assim, a forma do pronome pessoal *lhe* e *lhes*, no português europeu, ocorre apenas em substituição do complemento com a função sintática de complemento indireto. Por outro lado, os pronomes átonos: *o*, *a*, *os*, *as*, correspondem ao pronome com a função sintática de complemento direto (Mateus, 2000, citado por Rodrigues, 2007).

Tal como previsto nas Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º ano do 1.º CEB (2018), os alunos devem ficar capazes de identificar a classe de palavras, incluindo o pronome pessoal nas suas formas átonas. De acordo com este documento, devem procurar-se estratégias que promovam a explicitação do modo como a unidade frase se organiza, através de atividades que envolvam a manipulação de frases para a aplicação das formas átonas do pronome pessoal, como as frases na forma afirmativa, negativa e com advérbios como o *também* e o *já*.

---

<sup>7</sup> Exemplo retirado de Gonçalves et al. (2011), página 25.

<sup>8</sup> Exemplo retirado do site Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, de Mateus (2000).

Dadas as fragilidades já referidas anteriormente, considera-se pertinente desenvolver um trabalho nesta área, sendo o LG um excelente recurso que pode auxiliar os alunos a ultrapassar as fragilidades relativamente às formas átonas do pronome pessoal.

### **2.3. A pronominalização e o texto narrativo**

Um dos recursos utilizados para proceder à recolha de dados foi o texto narrativo, com o intuito de realizar a avaliação diagnóstica dos alunos. Sendo o formato textual que as crianças conhecem primeiro, deve ser um instrumento a ser tido em conta pelos professores, constituindo-se um meio importante para desenvolver a consciência meta textual. Este género textual inclui uma organização temporal, referencial e causal, e que descreve uma sequência cronológica de situações e ações (Pereira et al., 2010).

Assim, o texto narrativo consiste num relato de acontecimentos ou ações que se desenvolvem ao longo de um tempo, utilizando principalmente o passado/ pretérito verbal (perfeito e imperfeito). É característico do texto narrativo recorrer-se a formas linguísticas que funcionam como elo entre os elementos discursivos, como a construção e retoma em cadeias referenciais (Gonçalves et al., 2011). Tal como refere Gonçalves et al. (2011), os textos narrativos consistem num instrumento vantajoso que permite avaliar a competência linguística e comunicativa das crianças, sendo bons indicadores da complexidade sintático-semântica e de competências discursivas, como a construção da referência (nominal e temporal). Este formato textual requer uma preocupação com a coesão, organização de conteúdos e na conexão entre eventos e estados interiores das personagens, e, uma vez que implica a retoma da referência nominal, considerou-se pertinente partir deste género textual para avaliar a fragilidade identificada nos alunos, cujo mecanismo é indispensável para a construção da coesão textual (Cardoso & Sousa, 2011).

Como refere Brito (2012), a pronominalização “é um elemento de coesão textual e o seu emprego adequado permite a correta apropriação do sentido de um texto, ou seja, a sua coerência”. Isto implica que se ocorrer “a ausência ou o uso incorreto da pronominalização por não se verificar uma clara definição da conexão entre o referente e o elemento de coesão, este texto vai apresentar falhas no âmbito da coesão textual” (p. 26). Posto isto, a partir de uma abordagem integradora da Gramática com outra

competência, nomeadamente, a escrita, foi possível verificar quais as fragilidades dos alunos no domínio da Gramática, em particular, na aplicação das formas átonas do pronome pessoal.

#### **2.4. Laboratório Gramatical**

O ensino da gramática deve partir de uma abordagem ativa e centrada no aluno, tal como é defendido por Silva (2010), sempre com a orientação do docente. Para isto, o professor deve guiar o aluno “oferecendo-lhe a possibilidade de realizar tarefas que passam pela manipulação de unidades da língua, observação dos efeitos produzidos, comparação dos dados resultantes, descoberta e explicitação das regularidades encontradas para mobilização dos saberes adquiridos ao serviço das restantes competências linguísticas” (p. 724). Esta metodologia ativa de descoberta e de resolução de problemas, pode ocorrer através de um **Laboratório Gramatical**. Esta metodologia apresenta uma vertente experimental, “na qual os alunos têm oportunidade de questionar a língua e de refletir sobre ela de forma crítica” e treinar o “pensamento analítico e a experimentação, atividades que, aliás, são chamados a realizar igualmente noutras áreas, como a matemática (na resolução de problemas) ou as ciências (por via do método experimental) (Silva, 2010, p.724).

Para além disto, importa destacar que esta metodologia permite uma avaliação centrada no processo de ensino-aprendizagem e não apenas no produto final, uma vez que é fundamental ter em conta de que existem diferentes ritmos de aprendizagem (Silva, 2010). O LG é um recurso privilegiado para desenvolver a consciência linguística e metalinguística. No laboratório gramatical as crianças adotam uma atitude de “cientistas” relativamente à sua língua, no sentido de terem um papel ativo na sua aprendizagem, através de explorações ativas, observação de regularidades e atividades reflexivas (Duarte, 2008). Desta forma, esta iniciação pressupõe quatro etapas, nomeadamente:

- 1ª fase- Apresentação dos dados;
- 2ª fase- Problematização, análise e compreensão dos dados;
- 3ª fase- Realização de exercícios de treino;
- 4ª fase- Avaliação da aprendizagem realizada.

Existem diversas vantagens associadas a esta metodologia, que segundo Duarte (2008), consistem em vantagens cognitivas e instrumentais. Esta metodologia não implica a memorização de regras, mas sim um papel ativo do aluno, sendo a aprendizagem pela descoberta, mas com a orientação do professor. Assim, parte-se do conhecimento intuitivo que o aluno tem sobre a língua e procede-se, posteriormente, a uma reflexão, à explicitação e sistematização das regras e princípios do funcionamento da língua (Estrela, 2017).

É essencial que se respeite o tempo dos alunos, de modo a conhecer os modos de aprendizagem e, par tal, torna-se necessário que se diversifiquem estratégias de ensino, para que os alunos tenham: “tempo para pensar, tempo para falar sobre as suas representações do tópico em questão, partilhando dúvidas, interrogações e descobertas e tempo para elaborar os novos conhecimentos” (Cardoso, 2008, p.116). O tempo de observação, de reflexão e de partilha é essencial na construção de aprendizagens significativas, pelo que se destaca a importância que a reflexão assume nesta perspectiva de ensino e de aprendizagem da gramática (Rodrigues et al., 2021). É de ressaltar, contudo, que os LG não devem ser usados em todos os contextos, uma vez que há alguns aspetos que não decorrem do conhecimento implícito, tendo antes de ser formalmente ensinados (Costa et al., 2011). Ainda assim, pelos motivos expostos, o LG constitui um recurso útil e com diversas vantagens.

### **3. Metodologia**

No presente capítulo são apresentadas as opções metodológicas colocadas em prática no decorrer da presente investigação. Assim, serão caracterizados o contexto e os participantes envolvidos, apresentada a natureza do estudo, as técnicas e procedimentos utilizados para recolher e analisar dados e os instrumentos aos quais se recorreu. Para além disso, é descrito o Plano de Ação (PA) colocado em prática durante o período de Intervenção, e os princípios éticos, que possibilitou a realização da investigação.

#### **3.1. Caracterização do contexto e dos participantes**

Relativamente à amostra, não se torna necessário que uma investigação inclua um grande número de sujeitos, “sendo muitos os autores que defendem ser mais importante

o cuidado na seleção da amostra do que propriamente o tamanho da mesma” (Best & Kahn, 1993; Charles, 1998; Mertens, 1998, citados por Coutinho, 2011, p. 93).

A presente investigação desenvolveu-se com uma turma de 4.º ano do 1.º CEB, numa escola de ensino público. A turma é constituída por 24 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Existem 14 raparigas e 10 rapazes na turma e existe apenas uma aluna com nacionalidade inglesa, sendo que os restantes têm nacionalidade portuguesa. Uma aluna foi diagnosticada com dislexia, não obstante, foi incluída no estudo. A grande maioria apresenta um nível socioeconómico médio e alguns médio-alto.

A OC acompanha a turma desde o 1.º ano do 1.º CEB, e sempre seguiu a pedagogia do MEM. A potencialidade que se destaca na turma é a capacidade de utilizar a tecnologia, sendo que recorrem a recursos tecnológicos em quase todas as aulas, e em quase todas as áreas do currículo. Em relação à disciplina de Português, os alunos escrevem bastante, sendo que já é habitual desde o 1.º ano. Escrevem para comunicar e gerir a vida da turma, como no Diário de Turma, na escrita das Atas do Conselho, na definição das parecerias, no caderno de escrita livre, entre outros. De acordo com a avaliação do 1.º semestre (cf. Anexo BB), mais de metade da turma teve Muito Bom a Português, e apenas um aluno teve Insuficiente. O mesmo se verifica na disciplina de Matemática – mais de metade dos alunos teve Muito Bom, e apenas um aluno teve Insuficiente. Em relação a Estudo do Meio, como já foi referido anteriormente, os alunos participam e cooperam na realização de Projetos, e quando os apresentam, demonstram uma boa expressão oral. Posto isto, quase todos os alunos tiveram Muito Bom nesta disciplina, à exceção de dois alunos que tiveram Bom.

### **3.2. Opções metodológicas**

Neste ponto é apresentada a natureza do estudo, assim como os procedimentos e respetivos instrumentos adotados para recolher as informações necessárias para a concretização do mesmo. São identificadas ainda as técnicas colocadas em prática para analisar os dados obtidos.

### 3.2.1. Natureza do estudo

A investigação é uma atividade indispensável na formação de professores, uma vez que contribui para que os docentes adquiram conhecimentos, desenvolvam competências profissionais e construam o seu próprio conhecimento científico, de modo a melhorarem a sua prática (Menezes et al., 2017). Este processo envolve etapas imprescindíveis, desde “a identificação e formulação de um problema, à seleção do design de pesquisa, recolha de dados, análise e interpretação destes, tendo em vista procurar soluções para o problema enunciado” (p.21).

Conforme foi referido no capítulo referente à Apresentação do Estudo, a presente investigação tem como principal objetivo de desenvolver a capacidade da utilização das formas átonas do pronome pessoal, com recurso ao LG. Assim, a investigação é de carácter qualitativo e caracteriza-se como sendo uma Investigação-Ação (IA). Não obstante, recorreu-se também a uma metodologia quantitativa.

Na área de formação de professores, destaca-se a seguinte definição defendida por Elliot (1991), citado por Cardoso (2014): “é o estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p.34). Isto é, a IA tem como finalidade aumentar os conhecimentos relacionados com a prática profissional dos docentes, de acordo com os problemas identificados na prática, tendo em vista “a própria mudança educativa, ajudando os professores a lidar com os desafios e os problemas, que a prática lhes coloca, e a levar a efeito inovações, de uma forma refletida” (Cardoso, 2014, p. 30).

Posto isto, realça-se esta abordagem metodológica como forma de melhorar o trabalho e as condições nas escolas, e, conseqüentemente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Aspectos como as decisões de grupo, o compromisso com a melhoria de uma situação problemática concreta e a necessidade de envolvimento dos participantes em todas as fases do processo de investigação, são indispensáveis para este processo (Cardoso, 2014).

Os objetivos da IA, de acordo com Cardoso (2014), consistem, principalmente:

- (i) Na produção de conhecimentos sobre a realidade, cuja investigação tem como finalidade aumentar o conhecimento e compreensão dos fenómenos;

- (ii) A modificação da realidade, implicando o envolvimento dos protagonistas no processo de mudança, cuja metodologia visa a melhoria da ação educativa;
- (iii) A transformação/formação dos atores.

Segundo Zeichner (2001), citado por Menezes et al. (2017), “a participação dos professores neste tipo de pesquisa torna-os mais confiantes acerca da sua capacidade para promover a aprendizagem dos alunos e mais pró-ativos com as dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem” (p.24).

Assim, sendo a IA inclui quatro fases principais, nomeadamente, a planificação, ação, observação e reflexão, sendo esta abordagem metodológica caracterizada pela flexibilidade que permite que sejam alterados aspetos no plano, sem prejudicar o plano inicial (Menezes et al., 2017). A planificação tem início com uma ideia prévia, acerca de algo a melhorar, de forma a delimitar o problema e como este pode ser ultrapassado. Tal como refere Elliot (1991), citado por Menezes et al. (2017): “para além do enunciado do problema, o plano deve conter a descrição dos fatores a modificar, os recursos necessários para a realização da ação prevista, o enunciado das negociações a fazer com os vários intervenientes (colegas, pais, alunos, etc.) antes de iniciar a ação e a explicitação do enquadramento ético (p.25). A ação corresponde à implementação do plano. Esta fase pode demorar uma vez que envolve a mudança de comportamento dos participantes. De seguida, a observação tem em vista a recolha de dados necessários para obter informação, para que seja possível documentar os efeitos da ação, e fornecendo dados para a fase seguinte: reflexão. A reflexão/avaliação da ação corresponde a uma “atividade contínua, baseada nas evidências reunidas. Esta atividade é fundamental, permitindo reajustamentos e alterações a executar em futuras ações, num próximo ciclo, ao longo de uma “espiral autorreflexiva de ciclos” (Kemmis, 2007, citado por Menezes et al., 2017, p. 25).

### **3.2.2 Procedimentos e instrumentos de recolha de dados**

Para desenvolver a presente investigação foi necessário definir, previamente, quais os procedimentos e instrumentos de recolha de dados que seriam utilizados. Na perspetiva de Charles (1998), citado por Coutinho (2013), existem seis procedimentos

necessários para a recolha de dados, nomeadamente, *notação* (processo de fazer registos), *descrição* (registo mais pormenorizado da situação), *análise* (processo em que o investigador procura inferir traços, significados e relações), *questionário* (processo que visa a obtenção de respostas dos participantes do estudo), *testes e medição* (exercícios para avaliar o desempenho dos participantes).

Nesta abordagem metodológica, é comum combinar-se uma série de procedimentos metodológicos de recolha e registo, com o objetivo de reunir informação para a posterior avaliação da investigação, tais como notas de campo, fotografias, transcrições e áudios, entrevistas, questionários e documentos (Menezes et al, 2017).

Para a recolha de dados, recorreu-se à observação direta, privilegiando-se a observação participante, e à observação indireta, concretamente inquérito por questionário e análise documental. Tal como foi explicitado na primeira parte do relatório, a observação direta realiza-se através dos sentidos, quando o investigador regista e capta dados diretamente da realidade que o rodeia. Para além disso, dado que o investigador esteve integrado numa comunidade e desempenhou rotinas do grupo para recolher dados de que necessita, tal implica que haja uma observação participante. Por outro lado, a observação indireta envolve a participação dos sujeitos para reunir informação, a partir da qual o investigador se dirige aos mesmos para obter informação. Assim, o próprio investigador torna-se o principal instrumento de observação, “tendo acesso às perspetivas das pessoas com quem interage” (Sousa & Baptista, 2011, p.88).

Desta forma, para dar início à investigação, foi necessário definir, previamente, quais os procedimentos e instrumentos que seriam utilizados para a recolha de dados. Primeiramente, a observação direta realizou-se com recurso a Notas de campo (cf. Anexo CC), para registar desvios pertinentes para o estudo, como nas produções orais dos alunos, e a uma grelha de observação com descritores previamente definidos. Paralelamente, a observação indireta realizou-se através de um inquérito por questionário elaborado com o intuito de reunir informação acerca da prática pedagógica da OC, assim como características da turma (cf. Anexo DD). Este encontra-se estruturado em três partes, de modo a obter informação que caracterize: (i) a ação educativa da OC; (ii) a OC; (iii) e a turma. O inquérito por questionário assemelha-se a uma entrevista, no entanto, não é tão

dispendioso em termos de tempo, dado que também não pode incluir o mesmo número de perguntas que uma entrevista, pelo facto de não haver contacto pessoal com o inquirido, sendo muito utilizado na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, implicando que haja um cuidado ao nível da sua conceção (Moreira, 2004, Coutinho, 2011).

Paralelamente, recorreu-se ainda à análise documental, assim como a produções escritas e orais dos alunos. Foi realizado um exercício online, no Google Forms (cf. Anexo EE) com a finalidade de fazer uma avaliação diagnóstica dos alunos. O objetivo do exercício consistiu em reescrever frases, substituindo as expressões destacadas pelo pronome pessoal átono adequado. O exercício incluía seis questões, entre as quais três frases implicavam um pronome pessoal átono com a função sintática de complemento direto, e outras três frases cujo pronome pessoal desempenhava a função de complemento indireto.

Depois de aplicados os LG, de que falaremos mais adiante, voltou a aplicar-se o exercício online no Google Forms com o mesmo formato e estrutura, mas com exemplos diferentes, com o intuito de se verificar o impacto da aplicação dos LG.

Como referido, foram aplicados dois LG<sup>9</sup>, dado que houve a necessidade de simplificar a primeira versão (cf. Anexo FF) para uma versão mais curta e sem a forma negativa, uma vez que os alunos ainda não tinham abordado este conteúdo (cf. Anexo GG), ainda que tivesse sido dado posteriormente pela estagiária. Por fim, foi elaborado um descritor para os alunos realizarem, isto é, um exercício online semelhante ao aplicado inicialmente no Google Forms. Manteve-se o mesmo número de frases, cujos pronomes pessoais átonos desempenhavam a função sintática de complemento direto ou indireto (cf. Anexo HH). Assim, foi possível realizar uma avaliação do que os alunos tinham aprendido, e, conseqüentemente, uma comparação feita com a avaliação diagnóstica.

Recolheram-se ainda algumas narrativas dos alunos antes e após a realização dos LG, uma vez que, quando se escreve, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre a língua, incluindo contextos sintáticos (Sousa& Cardoso, 2011). Ainda que esta análise

---

<sup>9</sup> Os LG realizados foram adaptados das fichas presentes na Gramática no Laboratório do 4.º ano, de Antónia Estrela e Patrícia Santos Ferreira.

não tenha sido rigorosa, por vários motivos, isto permitiu verificar se os alunos aplicavam corretamente a forma átona do pronome pessoal, dado que, como já foi explicitado na fundamentação teórica, o texto narrativo implica a retoma de referências nominais. Para tal, a turma recorreu a Fábricas de Histórias, tanto em material físico (cf. Anexo II) como em digital através da plataforma *Wordwall*.

### **3.2.3 Técnicas de análise de dados**

Em concordância com o que foi referido no ponto anterior, no qual foram mencionados os procedimentos e instrumentos utilizados para a recolha de dados, importa referir quais as técnicas usadas para analisar a informação recolhida. Esta análise corresponde a uma técnica de avaliar o material recolhido, de forma a “quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (p.193), permitindo que o investigador identifique regularidades nos dados e faça inferências com base nessas regularidades (Coutinho, 2011).

Em primeiro lugar, fez-se uma análise atenta das Notas de Campo, de forma a registar os desvios dos alunos relativamente ao tema, que já tinha sido identificado como fragilidade da turma. No que diz respeito à análise do inquérito à OC, este foi essencial para identificar qual o trabalho realizado pela OC no domínio da gramática e se já tinha recorrido ao LG.

Posteriormente, realizou-se um exercício online, o pré-teste, que permitiu obter informação acerca do que os alunos sabiam sobre o tema e categorizar as respostas dos alunos, que serão apresentados no capítulo referente aos resultados. Para além disso, permitiu verificar se os alunos conseguiram substituir expressões nominais pelo pronome adequado e identificar se havia diferença entre as respostas cujos pronomes pessoais átonos desempenhavam a função sintática de complemento direto ou indireto. Para o tratamento de dados, recorreu-se ao gráfico de barras, tornando possível visualizar de forma clara e interpretar a informação relativamente ao tipo de desvios dos alunos.

No que diz respeito às respostas do LG, estas foram recolhidas com o intuito de analisar as respostas dos alunos a este novo recurso que utilizaram pela primeira vez, sendo que também foram categorizadas através de gráficos para uma melhor leitura. Após

terem sido realizados os LG, foi realizado um novo exercício online, que se constituía como um descritor, e feita uma comparação entre as respostas do primeiro Forms e do segundo, com o objetivo de verificar se as fragilidades dos alunos teriam sido ultrapassadas. Por fim, recolheram-se narrativas escritas dos alunos, antes e após a realização dos LG, uma vez que é fundamental compreender se as fragilidades se mantêm num texto, dado que é algo mais extenso do que as frases que reescreveram no exercício online.

### **3.3. Atividades implementadas no Plano de ação**

Tal como foi referido, antes de iniciar a investigação, foi delineado o procedimento do estudo, ou seja, para além dos procedimentos e instrumentos e técnicas de análise de dados, foi definida a sequência didática e atividades a serem desenvolvidas na turma. Assim, foi fundamental definir um Plano de Ação (PA), em concordância com a OC.

Inicialmente, foi definido que iria ser mantida a rotina de Trabalho de Texto, mais especificamente a revisão de texto, cujo momento consiste na análise de um texto de um aluno da turma em coletivo, sendo que a turma sugere melhorias e realça aspetos positivos do texto. Após o pré-teste, recorreu-se ao LG como principal recurso, que nunca tinha sido utilizado pela OC e que os alunos desconheciam. Assim, foi aplicado o primeiro LG, cuja versão ocupou dois tempos letivos, uma vez que era extenso e os alunos apresentaram diversas dificuldades, nomeadamente, na forma negativa que não tinha sido abordada ainda. Posto isto, e tendo em conta o constrangimento referido, foi necessário adequar o LG e reformular para uma versão simplificada, tendo sido realizada uma segunda versão do LG.

Posteriormente, seria realizado um pós-teste, ou seja, um exercício semelhante o do pré-teste, com a finalidade de observar se o LG teve impacto na aprendizagem dos alunos, permitindo realizar uma avaliação da fragilidade identificada inicialmente. Também seriam analisadas narrativas para verificar se teria havido impacto nas narrativas escritas dos alunos, ou seja, se passariam a utilizar os pronomes átonos ao invés dos tónicos, quando necessário.

Importa referir que foram construídos apontamentos para os alunos colocarem no seu Caderno de Apontamentos (cf. Anexo JJ), onde colam os apontamentos realizados pelo professor. Assim, ao longo da PA foi definido também que seriam realizados apontamentos para auxiliar os alunos (cf. Anexos KK e LL).

### **3.4. Princípios éticos**

Para além do que já foi referido anteriormente, também a explicitação do enquadramento ético faz parte da investigação, de modo a orientar o acesso à informação e a recolha de dados (Elliot, 1991, citado por Menezes et al., 2017).

A investigação desenvolveu-se no horário letivo da turma. Assim, os investigadores institucionais devem providenciar todas as medidas necessárias ao cumprimento dos princípios éticos, agindo sempre em conformidade com o que está estipulado nas convenções das Nações Unidas, mais especificamente, na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989).

Desta forma, destacam-se aspetos imprescindíveis para a realização da investigação relativamente aos princípios éticos, como o dever de informar e esclarecer os participantes em relação à sua participação. Importa referir que os participantes “têm direito à privacidade, à discrição e anonimato” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014, p. 8).

Posto isto, durante toda a investigação foi desenvolvida respeitando os princípios de confidencialidade, pelo que não foi identificada a Instituição nem os participantes envolvidos no estudo.

## **4. Resultados e discussão**

Conforme foi mencionado na Apresentação do estudo, em concordância com a fragilidade identificada na turma, os objetivos, na ótica do professor, que orientaram a investigação consistem em, nomeadamente, (i) Realizar Laboratórios Gramaticais adequados à turma; e (ii) Explicitar o modo como a unidade frase se organiza, por meio de atividades que impliquem manipulação para produção e aplicação de formas átonas do pronome pessoal com as seguintes características: frases afirmativas, frases com negação, frases com advérbios.

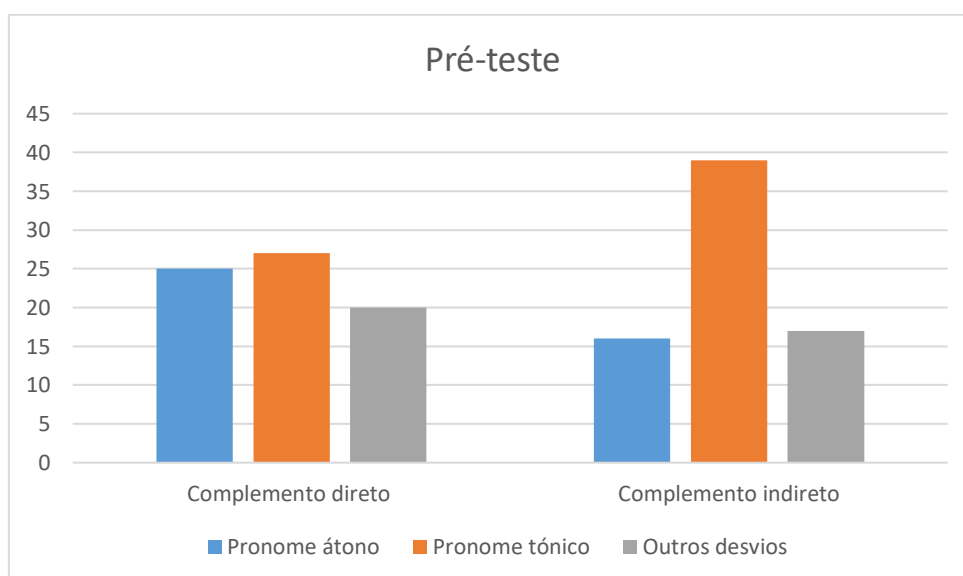
Assim sendo, foi definido um PA, tendo como principal instrumento o LG, que permite que os alunos aprendam a partir de uma abordagem de descoberta ativa e reflexiva da gramática, no sentido de ajudar os alunos a ultrapassar a dificuldade em aplicar corretamente as formas átonas do pronome pessoal.

#### 4.1. Pré-teste

Primeiramente, fez-se uma avaliação diagnóstica dos alunos a partir de um pré-teste, ou seja, um exercício online com seis frases para os alunos reescreverem, substituindo as expressões destacadas pelo pronome pessoal adequado. Importa referir que houve o cuidado de incluir três frases com pronomes pessoais que desempenham a função sintática de complemento direto e outras três frases com pronomes pessoais com a função de complemento indireto.

Assim, ao analisar as respostas dos alunos, verificou-se a ausência e/ou o uso incorreto da pronominalização. O seu principal desvio consistiu na substituição da expressão por um pronome tónico ao invés de um pronome átono. O seguinte gráfico mostra as respostas dos alunos ao pré-teste.

**Figura 1.**  
*Respostas dos alunos ao pré-teste.*



Tal como se pode verificar a partir do gráfico, grande parte dos alunos utiliza o pronome tónico em vez do pronome átono. Ainda assim, verifica-se que quando a frase

inclui um pronome pessoal com a função de complemento indireto, os alunos têm mais dificuldades, tendo tal contexto gerado mais respostas incorretas. A título de exemplo, na frase: “O Francisco explicou o exercício à Sofia”, dezanove em vinte e quatro alunos responderam “O Francisco explicou o exercício *a ela*”.

Estes resultados confirmam o que foi referido por Gonçalves et al. (2011). De acordo com as autoras, um dos problemas que ocorre em relação aos pronomes átonos consiste na substituição por uma forma tónica.

Relativamente à categoria “pronome átono”, esta diz respeito aos alunos que responderam corretamente, ou seja, “O Francisco explicou-lhe o exercício”. A categoria “outros desvios” irá ser explicada na secção seguinte.

#### 4.1.1 Outros desvios

Considerou-se pertinente incluir uma categoria que representasse outros desvios, uma vez que surgiram diversos tipos de respostas incorretas. Exemplo disso é a substituição das expressões destacadas por outras com valor semelhante, como é demonstrado na tabela seguinte:

**Tabela 4.**  
*Respostas com expressões semelhantes*

Frase original	Resposta dos alunos
A Mariana adora <u>os Now United</u> .	A Mariana adora <u>a banda</u> . A Mariana adora <u>aquele grupo</u> .
A Eliany disse <u>à professora</u> que se esqueceu do caderno.	A Eliany disse <u>à senhora</u> que se esqueceu do caderno.
A Carlota levou <u>o Cookie</u> para sua casa.	A Carlota levou <u>a bolacha</u> para sua casa. A Carlota levou <u>a mascote</u> para sua casa.
O Francisco explicou o exercício <u>à Sofia</u> .	O Francisco explicou o exercício <u>à menina</u> .
A Ana Rita chamou <u>o Gabriel e o David</u> para fazerem o trabalho.	A Ana Rita chamou <u>os meninos</u> para fazerem o trabalho. A Ana Rita chamou <u>o amigo e o outro</u> para fazerem o trabalho.
A professora sugeriu <u>aos alunos</u> que ensaiassem as danças no intervalo.	A professora sugeriu <u>aos meninos</u> que ensaiassem as danças no intervalo.

Este tipo de desvios pode significar que os alunos não se recordavam do que eram pronomes pessoais átonos e pela falta de uso dos pronomes átonos que demonstram, no

sentido em que, no discurso oral e no discurso escrito, esta classe de palavras não é muitas vezes produzida.

Para além disto, ocorreram outros desvios, como a substituição por outra forma átona inadequada. As formas átonas do pronome pessoal podem apresentar formas diferentes, consoante a função sintática que desempenham na frase. Assim, como foi explicado anteriormente, este constitui-se outro problema associado às formas átonas do pronome. No português europeu, a forma do pronome pessoal *-lhe* e *-lhes* ocorre apenas em substituição do complemento com a função sintática de complemento indireto e os pronomes átonos *o*, *a*, *os*, *as*, correspondem a pronomes com a função sintática de complemento direto (Mateus, 2000, citado por Rodrigues, 2007). Esta ocorrência manifestou-se também nas respostas dos alunos, sendo possível verificar na seguinte tabela:

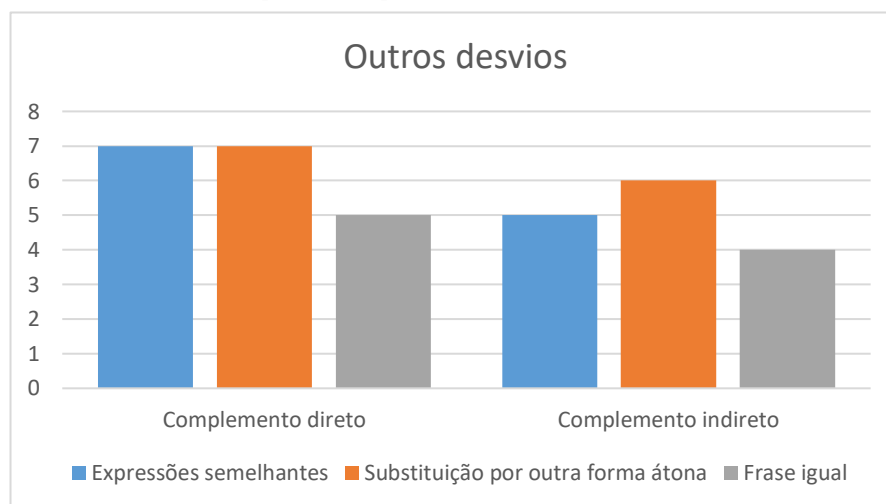
**Tabela 5.**

*Respostas com a substituição do pronome átono (pré-teste)*

Frase original	Resposta dos alunos
A Mariana adora <b>os Now United</b> .	<i>A Mariana adora-lhes.</i>
A Eliany disse <b>à professora</b> que se esqueceu do caderno.	<i>A Eliany disse-a que se esqueceu do caderno.</i>
A Carlota levou <b>o Cookie</b> para sua casa.	<i>A Carlota levou-lhe para sua casa.</i>
A Ana Rita chamou <b>o Gabriel e o David</b> para fazerem o trabalho.	<i>A Ana Rita chamou-lhes para fazerem o trabalho.</i>
A professora sugeriu <b>aos alunos</b> que ensaiassem as danças no intervalo.	<i>A professora sugeriu-os que ensaiassem as danças no intervalo.</i>

A ocorrência “A Carlota levou-*lhe* para sua casa” é um exemplo agramatical no português europeu. No entanto, é possível e aceitável no português do Brasil tal como é explicado no estudo de Mateus (2000). Poder-se-ia tentar problematizar aqui a influência que o contacto com a variedade brasileira do português pode exercer nas produções destas crianças, dado que há uma elevada exposição a conteúdos digitais (vídeos, músicas, jogos, etc.), mas tal tarefa, ainda que muito interessante, não cabe no escopo deste trabalho. Este tipo de desvio, como se pode verificar no gráfico apresentado a seguir, foi bastante frequente nas respostas dos alunos.

**Figura 2.**  
*Outros desvios das respostas ao pré-teste.*



Destaca-se uma vez mais o número de alunos que utilizou incorretamente a forma átona, tendo ocorrido uma troca dos pronomes que desempenham a função sintática de complemento direto com os de complemento indireto e vice-versa. Por outro lado, nas frases com pronomes pessoais com a função de complemento direto, verifica-se que sete alunos recorreram a expressões semelhantes para substituir a expressão destacada, e ainda cinco alunos mantiveram a frase igual. No caso das frases com pronomes com a função sintática de complemento indireto, verifica-se que cinco alunos recorreram a expressões com valor semelhante e quatro reescreveram a frase, não fazendo nenhuma alteração.

Perante estes resultados, surgiu a necessidade de recorrer a estratégias que colmatassem as fragilidades identificadas. Assim, construíram-se LG para desenvolver a capacidade de aplicação das formas átonas do pronome pessoal, que se constitui um instrumento pertinente, tal como foi justificado no capítulo referente à Fundamentação Teórica. Posteriormente, foram analisadas as respostas dos alunos também aos LG, que serão apresentadas na secção seguinte.

#### **4.2. Laboratórios Gramaticais**


Conforme foi definido no PA, recorreu-se ao LG como metodologia para o desenvolvimento da capacidade de aplicação dos pronomes pessoais átonos. Assim, foi elaborado um LG, que, tal como foi explicitado no capítulo relativo aos procedimentos e instrumentos de recolha de dados, teve de ser reformulado. Isto deveu-se ao facto de ter

acabado por ocupar dois tempos letivos, sendo que foi bastante extenso e, para além disso, os alunos não tinham conhecimento de certos conteúdos, o que acabou por se revelar um entrave à resolução bem-sucedida dos LG.

No primeiro LG, na secção inicial, pode ver-se o seguinte exercício:

**Figura 3.**

*Exercício 1.2. do 1.º LG.*



**1.2. Identifica a que grupo nominal diz respeito a palavra destacada em cada uma das frases abaixo.**

**A.** O Carlos viu que as meninas precisavam de ajuda e ajudou-**as**.

**B.** O David leu nove capítulos do livro e adorou-**os**.

**C.** A Eliany viu o caderno no chão e apanhou-**o**.


**D.** A turma foi ver a gruta dos morcegos e fotografou-**a**.

Neste exercício, era solicitado que os alunos identificassem a que grupo nominal dizia respeito a palavra destacada, o que suscitou bastantes dúvidas aos alunos, dado que a grande maioria não conhecia a expressão “grupo nominal”. Posto isto, a estagiária auxiliou-os, pelo que após a explicação, estes foram capazes de realizar o exercício. Esperava-se que, na fase do ano letivo em que os alunos se encontravam, tais conteúdos já tivessem sido abordados.

De seguida, mostra-se outro exemplo de exercício que se tornou complexo para os alunos:

**Figura 4.**

*Exercício 1.4. e 1.5. do 1.º LG.*




**1.4. Escreve as frases de 1.2. na forma negativa, tal como mostra o exemplo.**

**A.** O Carlos viu que as meninas precisavam de ajuda e não as ajudou.

**B.**

**C.**

**D.**

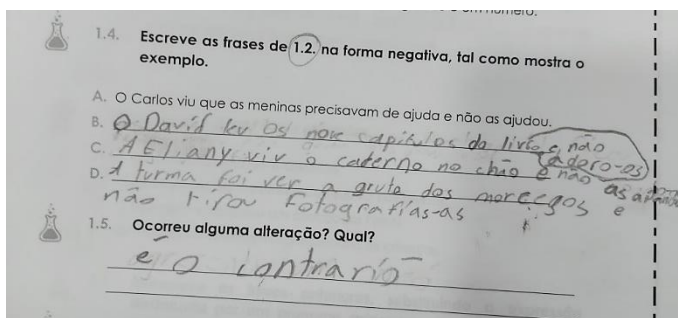


**1.5. Ocorreu alguma alteração? Qual?**

Ao realizarem o LG, apercebi-me de que a forma negativa ainda não tinha sido abordada pela OC, pelo que houve a necessidade de interromper a realização da ficha, para que fosse explicado o conteúdo. Após a explicação, muitos alunos, apesar de terem entendido, mantiveram o pronome na posição pós-verbal, ao invés de como está exemplificado na frase A. A seguinte imagem demonstra a resolução de um aluno que escreveu corretamente a frase C, no entanto, nas frases B e D, o aluno não colocou corretamente o pronome, na posição pré-verbal como no exemplo.

**Figura 5.**

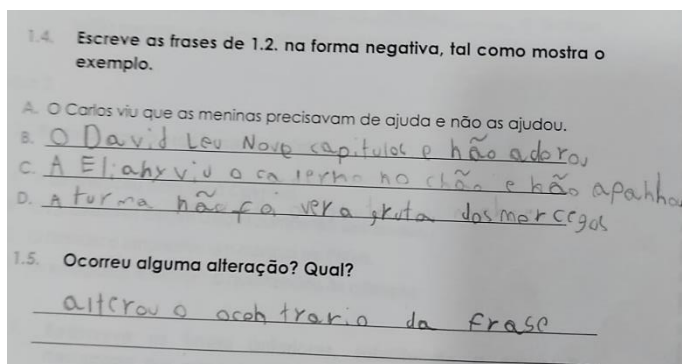
Resposta de um aluno aos exercícios 1.4. e 1.5. do 1.º LG



Verificou-se também a ausência do pronome quando os alunos reescreveram as frases na forma negativa, tal como é exemplificado na resolução seguinte.

**Figura 6.**

Resposta de um aluno aos exercícios 1.4. e 1.5. do 1.º LG.



Esta omissão do pronome tem sido discutida na literatura da área (Mateus et al., 2003), mas não nos debruçaremos sobre este tópico neste trabalho.

Com isto, considero que o facto de ter sido interrompida a resolução dos alunos para explicar um conteúdo novo fez com que estes se desconcentrassem do principal objetivo do LG, que era a aplicação das formas átonas do pronome pessoal.


Para além disto, houve dificuldade, na grande maioria, na interpretação do enunciado, pelo que a estagiária ajudou a clarificar o que era pretendido nas perguntas. À pergunta 1.5., na qual os alunos tinham que explicar se teria ocorrido alguma alteração relativamente à colocação do pronome na frase com forma negativa, os alunos demonstraram não perceber o que era solicitado.

Importa ainda referir que, tendo em conta o último exercício do LG, que solicitava que os alunos substituíssem a expressão destacada pelo pronome adequado, foi possível verificar se tinha havido alguma melhoria relativamente à aplicação das formas átonas do pronome pessoal, em comparação com os resultados do pré-teste.

**Figura 7.**

*Exercício 3 do 1.º LG.*

**Etapa 3**

 **3. Reescreve as frases, substituindo as expressões destacadas pelo pronome adequado.**

**A.** A Isis entregou os livros **à professora**.

**B.** A Inês emprestou **as canetas** à Liliãna.

**C.** A Lara tirou a folha **ao Rafael e à Rita**.

**D.** A Sofia trouxe **os textos** para eu ver.

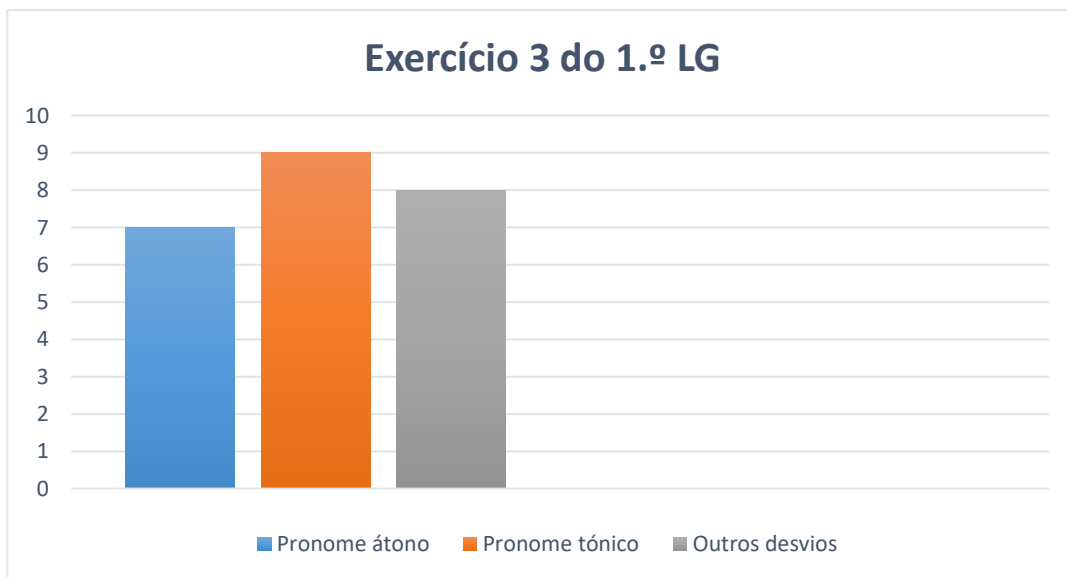
O seguinte gráfico mostra as respostas<sup>10</sup> dos alunos ao exercício 3 do LG:

---

<sup>10</sup> A categoria “outros desvios” inclui as respostas dos alunos que não responderam e que substituíram por expressões semelhantes (5 alunos) e ainda alunos que trocaram pelo pronome átono incorreto (3 alunos).

**Figura 8.**

*Respostas dos alunos ao exercício 3 do 1.º LG.*



Posto isto, verificou-se que nove alunos, após o LG, mantiveram a fragilidade de substituir a expressão destacada por um pronome tónico ao invés de um pronome átono. No entanto, sete alunos conseguiram identificar e aplicar o pronome átono correto. Importa destacar ainda que durante esta primeira versão do LG a estagiária acompanhou de forma mais cuidadosa os alunos, dado que foi necessário clarificar o que era pretendido, tendo havido, posteriormente, uma discussão coletiva da atividade.


Depois, foi realizada uma nova versão do LG, que se encontra no anexo GG. Visto que durante a realização do LG anterior a estagiária auxiliou os alunos para que a maioria pudesse concluir, realizou-se uma versão que já não implicou o auxílio da professora estagiária. Assim, foi possível observar o desempenho dos alunos a uma versão simplificada e os resultados melhoraram relativamente à versão anterior.

Esta nova versão não inclui os exercícios em que as frases tinham um advérbio como o *também* e o *já*, assim como outros exercícios para completar, assinalar a resposta correta e o texto para identificar os pronomes átonos. Com a nova versão do LG, verificou-se que os alunos estavam mais empenhados uma vez que era uma versão mais curta, não tendo surgido tantas dúvidas como na versão anterior. Para além disso, parece que já conseguiram refletir melhor sobre o tópico em causa.

Importa referir que todas as frases foram alteradas para uma versão diferente, ou seja, manteve-se o mesmo grau de dificuldade e o mesmo tipo de frase, no entanto, as frases foram modificadas. Assim, destaca-se o último exercício, o exercício 3 que é semelhante ao da versão anterior.

**Figura 9.**  
*Exercício 3 do 2.º LG.*

**Etapa 3**

 **3.** Reescreve as frases, substituindo as expressões destacadas pelo pronome adequado.

**A.** A Isis entregou os livros **à professora**.

\_\_\_\_\_

**B.** A Inês emprestou **as canetas** à Liliana.

\_\_\_\_\_

**C.** A Lara tirou a folha **ao Rafael e à Rita**.

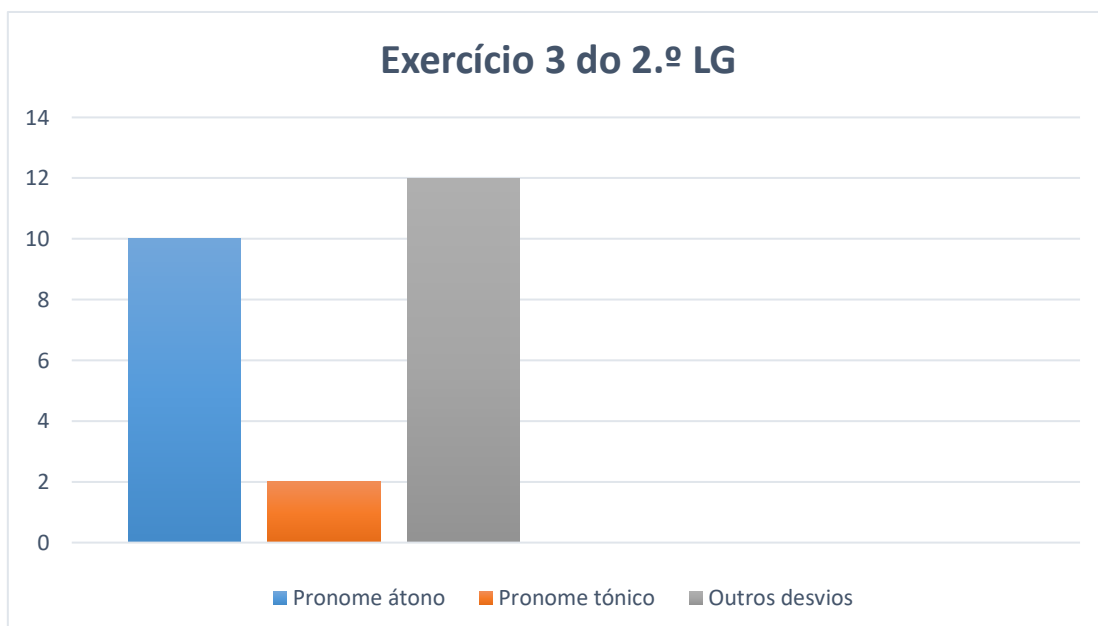
\_\_\_\_\_

**D.** O Gabriel levou **os pop it** para mostrar aos colegas.

\_\_\_\_\_

Tal como é demonstrado a partir do gráfico seguinte, verificou-se uma melhoria nas respostas dos alunos ao exercício:

**Figura 10.**  
*Respostas dos alunos ao exercício 3 do 2.º LG.*



A partir da análise ao gráfico, foi possível verificar que o número de alunos que recorreu aos pronomes tónicos diminuiu, sendo que apenas dois alunos utilizaram os pronomes tónicos ao invés dos átonos. Por outro lado, dez alunos responderam corretamente ao exercício, ou seja, substituíram as expressões pelo pronome átono correto.

A categoria relativa a “outros desvios” inclui um aluno que reescreveu a frase não tendo feito nenhuma alteração, e os outros onze alunos substituíram pelos pronomes átonos incorretos. A título de exemplo, a grande maioria desses alunos respondeu à frase B: “*A Inês emprestou-lhes à Liliana*”, cujo pronome desempenha a função sintática de complemento indireto, em vez de complemento direto.

O facto de a coluna relativa a outros desvios ter aumentado, demonstra que surgiu outra dificuldade nos alunos, apesar de o LG ter funcionado relativamente ao principal objetivo da aplicação das formas átonas. Esta ocorrência, da substituição por outra forma átona que não a adequada, tornou-se mais visível nestes resultados do pós-teste, o que pode ser justificado pelo facto de os alunos não utilizarem frequentemente as formas átonas dos pronomes, havendo uma confusão entre as diferentes formas. Após a análise destes dados, tentou averiguar-se a razão pela qual foi mais visível esta fragilidade. É possível afirmar que não se deveu ao tipo de verbo nem à estrutura da frase, dado que os verbos são semelhantes nas duas versões do LG, assim como a estrutura da frase e as funções sintáticas dos pronomes.

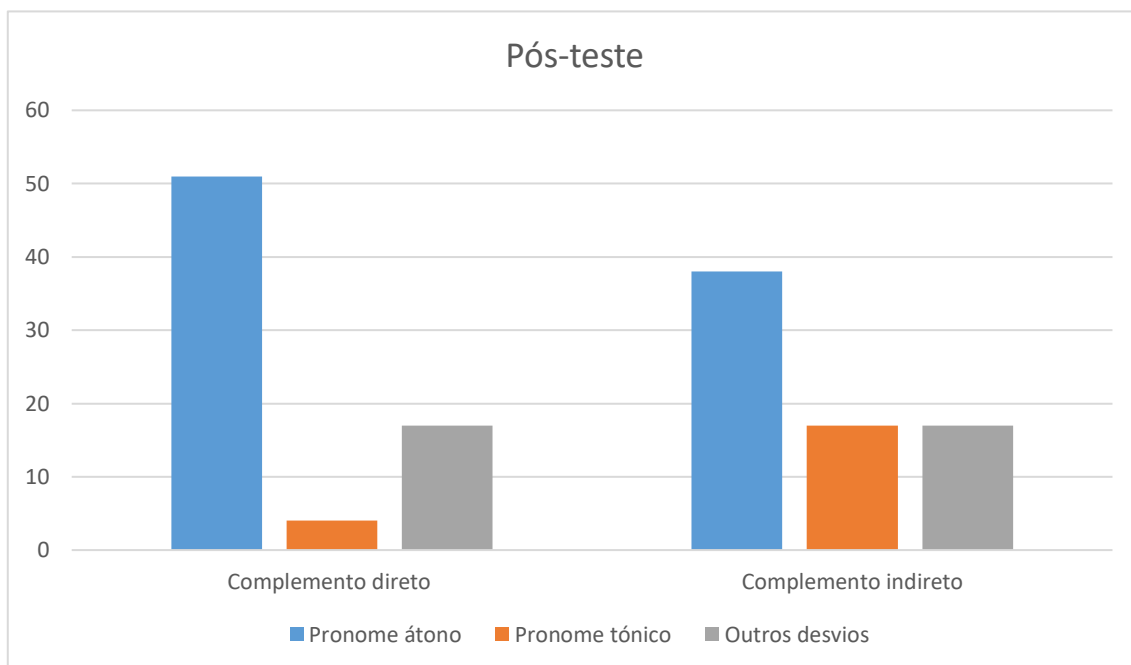
Assim, importa referir que seria importante que a próxima estratégia a ser aplicada na turma seria um novo LG que pudesse ajudar os alunos a distinguir as diferentes formas átonas do pronome pessoal.

### **4.3. Pós-teste**

Com o intuito de verificar se os alunos conseguiram ultrapassar as suas dificuldades relativamente à **aplicação dos pronomes átonos do pronome pessoal**, realizou-se um exercício online semelhante ao do pré-teste. Este exercício online consistiu também num descritor, ou seja, um objetivo que os alunos puderam conquistar e registar na respetiva Lista de Verificação.

Desta forma, foi possível verificar se houve uma melhoria da fragilidade identificada nos alunos e, conseqüentemente, comparar com o exercício do pré-teste. O gráfico seguinte mostra os resultados do pós-teste.

**Figura 11.**  
*Resposta dos alunos ao pós-teste.*



A partir da análise do gráfico, verificamos que houve uma melhoria relativamente à aplicação dos pronomes pessoais átonos, e que o número de alunos que substituiu por pronomes tónicos diminuiu significativamente. Conseqüentemente, o número de alunos que acertaram também melhorou relativamente aos resultados do pré-teste. Os restantes desvios irão ser explicitados na secção seguinte.

#### **4.3.1 Outros desvios**

Tal como foi referido no ponto anterior, houve alguns desvios relativamente às respostas dos alunos, sendo que houve alunos que responderam em branco, e, por isso, as respostas não foram contabilizadas nos gráficos. Seguem-se os exemplos de desvios que ocorreram no pós-teste.

**Tabela 6.**

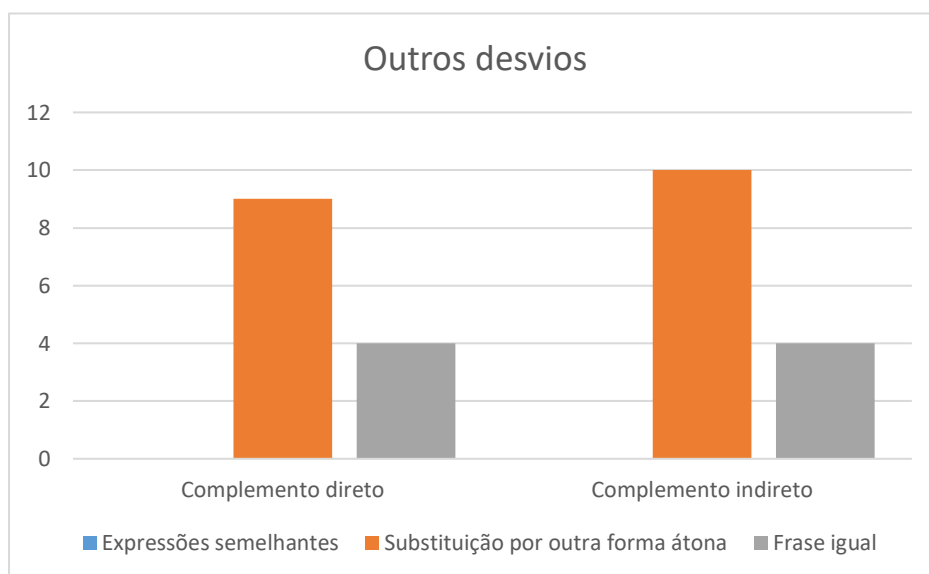
*Respostas com a substituição do pronome átono (pós-teste)*

Frase original	Resposta dos alunos
O Gabriel estava triste e explicou <b>à Diana</b> o que tinha acontecido.	O Gabriel estava triste e <i>explicou-a</i> o que tinha acontecido.
A Margarida levou <b>os patins</b> para a apresentação de produções.	A Margarida levou- <i>a</i> para a apresentação de produções.
A Isis utilizou <b>as lãs</b> na construção do fantoche.	A Isis utilizou- <i>lhes</i> na construção do fantoche.
A Catarina levou a coluna <b>aos rapazes</b> para ensaiarem.	A Catarina levou- <i>os</i> a coluna para ensaiarem.
A Mariana leu <b>o caderno das atas</b> no conselho de turma.	A Mariana leu- <i>lhes</i> no conselho de turma.

A seguir, encontra-se o gráfico ilustrativo das respostas dos alunos, relativamente a outros desvios ao pós-teste.

**Figura 12.**

*Outros desvios das respostas dos alunos ao pós-teste.*



Ao observar o gráfico, verifica-se que nenhum aluno recorreu a expressões com valor semelhante para substituir as expressões destacadas. Não obstante, verifica-se que o número de alunos que substituiu por outra forma átona aumentou relativamente aos resultados do pré-teste. Tal pode ser justificado, como já foi referido, pela falta de uso e consequente pouco domínio das formas átonas dos alunos.

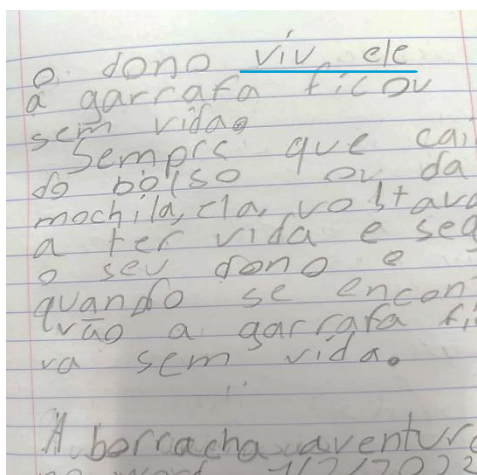
#### 4.4. Textos narrativos

Por fim, apresentam-se, exemplos de narrativas escritas dos alunos, antes e após a aplicação dos LG. Considerou-se pertinente apresentar exemplos de narrativas escritas dos alunos, uma vez que, tal como já foi explicado, a pronominalização “é um elemento de coesão textual e o seu emprego adequado permite a correta apropriação do sentido de um texto, ou seja, a sua coerência” (Brito, 2012, p.26). Isto é, a utilização incorreta dos pronomes pessoais influencia a coesão do texto, como é demonstrado nos exemplos a seguir recolhidos na turma.

Nestes dois exemplos, de textos escritos pelo mesmo aluno, verificamos a ocorrência da substituição por uma forma tónica (Fig. 13), e a substituição por outra forma átona que não a correta, para além de o pronome estar colocado na posição pré-verbal ao invés de estar após o verbo (Fig. 14).

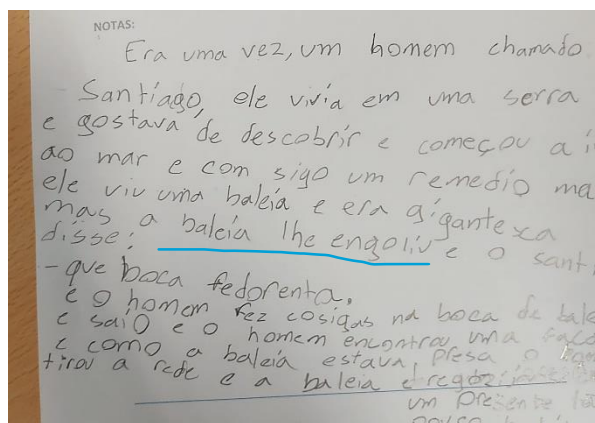
**Figura 13.**

*Narrativa de um aluno registada antes dos LG.*



**Figura 14.**

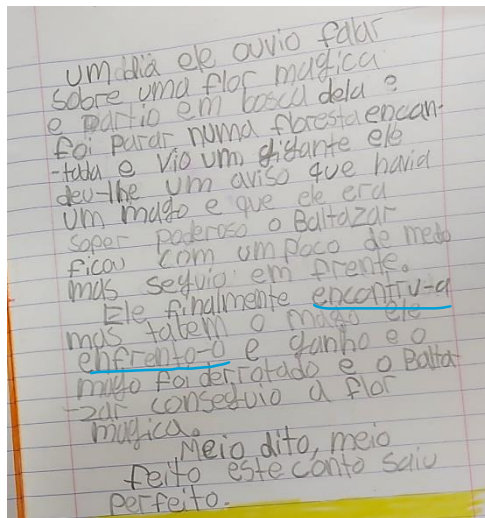
*Narrativa de um aluno registada antes dos LG.*



Inicialmente, esperava-se que fosse possível recolher textos narrativos antes e após a aplicação dos dois LG, no entanto, devido à falta de tempo, não foi possível recolher dados suficientes de todos os alunos para realizar essa comparação. Ainda assim, apresenta-se de seguida uma narrativa que, ainda que não seja do mesmo aluno que escreveu os textos apresentados acima, demonstra que, globalmente, houve uma melhoria na aplicação das formas átonas do pronome pessoal.

**Figura 13.**

Narrativa de um aluno registada após os LG.



Na figura 15 apresenta-se um exemplo de uma narrativa de um aluno que utilizou adequadamente os pronomes pessoais átonos. Realça-se, uma vez mais, que a análise realizada aos textos narrativos dos alunos não foi rigorosa, não obstante, verificou-se uma melhoria da fragilidade identificada inicialmente. Destaca-se ainda, como foi referido no capítulo da fundamentação teórica, a vantagem de se integrar a gramática noutras competências, neste caso na escrita, sendo integradora com as restantes competências de língua.

## 5. Conclusões

Tal como foi referido no capítulo da Apresentação do Estudo, o tema é *O Laboratório Gramatical como metodologia para desenvolvimento do conhecimento explícito da língua: o caso da aplicação das formas átonas do pronome pessoal*. Assim sendo, o principal objetivo da investigação consiste em verificar qual o contributo do Laboratório Gramatical para o desenvolvimento da capacidade da aplicação das formas átonas do pronome pessoal. Para além disso, as questões que conduziram o estudo foram:

- (i) *Qual o conhecimento que há sobre o Laboratório Gramatical no 1.º CEB?*
- (ii) *Qual o contributo do Laboratório Gramatical para a aprendizagem das classes de palavras?*
- (iii) *Qual o contributo do Laboratório Gramatical para a utilização adequada das formas átonas do pronome pessoal?*

(iv) *Quais os desafios da implementação do Laboratório Gramatical no 1.º CEB?*

Posto isto, para dar resposta à primeira questão de investigação, nomeadamente, *qual o conhecimento que há sobre o Laboratório Gramatical no 1.º CEB?*, a partir do estudo desenvolvido, verifiquei que a OC não tinha conhecimento desta metodologia, no entanto, importa referir que esta deu oportunidade e espaço para que fossem implementadas quaisquer estratégias na turma. A OC demonstrou interesse nos LG realizados e reconheceu a pertinência desta metodologia, no entanto, afirmou que dá sempre prioridade ao TT para trabalhar gramática. Apenas se houver algum conteúdo que a OC não consiga abordar no TT, é que esta recorre a outros instrumentos, como fichas.

Para além dos LG realizados no âmbito do estudo, foram realizados outros LG para o PI do estágio do 1.º CEB (cf. Anexo MM). Desta forma, foi possível responder à pergunta: *“qual o contributo do Laboratório Gramatical para a aprendizagem das classes de palavras?”*. Com os resultados do descritor da classe de palavras incluído no PIT n.º30 (cf. Anexo NN), realça-se, uma vez mais, a pertinência do LG, visto que a grande maioria demonstrou conseguir ultrapassar a fragilidade da identificação das classes de palavras.

Paralelamente, foi definida outra questão: *“qual o contributo do Laboratório Gramatical para a utilização adequada das formas átonas do pronome pessoal?”*. O LG demonstrou, como é justificado nos resultados, ser um instrumento vantajoso também para o desenvolvimento da capacidade da aplicação das formas átonas do pronome pessoal.

Por último, à questão: *“quais os desafios da implementação do Laboratório Gramatical no 1.º CEB?”*, reconheço que alguns dos desafios que surgiram consistem na dificuldade que os alunos apresentaram a interpretar as questões e, por outro lado, a falta de conhecimentos de outros conteúdos influenciaram também a resolução dos LG. Para além disso, considero que, para uma turma em que os alunos estão habituados a resolver a maior parte das tarefas a partir de recursos digitais, também se tornou um desafio realizar os LG em papel, uma vez que os alunos se demonstraram desmotivados a certa

altura. De qualquer modo, o LG também pode ser aplicado com recurso ao meio digital, como aliás tem sido feito em alguns contextos (Projeto RDIP)<sup>11</sup>.

O primeiro constrangimento com o qual me deparei, foi quando os alunos realizaram a primeira versão do LG, momento em que me apercebi de que os alunos não sabiam o que eram pronomes, assim como pronomes átonos. Para além disso, ainda não tinham dado a forma negativa, nem o que correspondia ao “grupo nominal”, pelo que houve a necessidade de interromper a realização do LG para que fossem explicados e recordados esses conteúdos. Importa ainda referir que a primeira versão do LG estava bastante extensa, pelo que todos estes aspetos podem justificar a desmotivação que os alunos demonstraram ao realizar o primeiro LG. Não obstante, após estes constrangimentos foi aplicada uma segunda versão do LG, mais simples e curta, e que os alunos resolveram autonomamente.

Além disto, devido à falta de tempo, também não foi possível recolher todos os textos narrativos que eram necessários para realizar uma comparação rigorosa entre os textos escritos antes e após os LG.

Apesar disso, após a análise dos resultados, verificou-se que esta metodologia contribuiu para que os alunos ultrapassassem a fragilidade identificada, concretamente, a aplicação das formas átonas do pronome pessoal. No entanto, verificou-se também que os alunos apresentam uma maior dificuldade em aplicar o pronome pessoal átono adequado quando este desempenha a função sintática de complemento indireto. Além disso, surgiu outra dificuldade, que consistiu na substituição por outra forma átona do pronome pessoal, o que levaria à necessidade de, futuramente, se trabalhar esta diferenciação entre as formas átonas do pronome.

Para finalizar, gostaria de referir que, inicialmente, para além do LG realizado no estudo, pretendia-se incluir um LG para os pronomes átonos que correspondiam à junção dos dois complementos, a título de exemplo: “O Francisco deu as chaves à auxiliar” / “O

---

<sup>11</sup> Projeto *RED.PT Recursos Educativos Digitais para o Ensino e a Aprendizagem do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Lisboa (IPL/2018/RED.PT\_ESELx).

Francisco deu-*lhas*”. No entanto, outro dos constrangimentos identificados foi a falta de tempo, pelo que não foi possível avançar sem que o principal objetivo do estudo ficasse consolidado.

Ainda assim, considero que o principal objetivo do estudo foi alcançado, no entanto, reconheço que este trabalho teria de ser continuado, com outros LG para ajudar os alunos a ultrapassar a dificuldade que acabou por surgir, de trocar as formas átonas do pronome. Na verdade, os LG constituem uma metodologia muito interessante para trabalhar, de forma ativa, indutiva e pela descoberta, novos conteúdos gramaticais.

# REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

A presente reflexão desenvolver-se-á tendo por referência os seguintes aspetos: o contributo da experiência desenvolvida na PES II em ambos os ciclos de ensino; os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; e ainda a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Assim, começo por destacar a experiência desenvolvida na PES II, cuja UC possibilitou adquirir conhecimentos e desenvolver competências fundamentais para a minha formação enquanto futura professora. Para além disso, pude implementar, na prática, estratégias desenvolvidas ao longo do curso na componente teórica, e desconstruir ideias que tinha inicialmente. O contributo das OC, em ambos os ciclos, foi crucial sendo que aprendi muito com as mesmas, que contribuíram positivamente para a minha formação.

Destaco as atividades práticas e experiências realizadas ao longo do estágio do 2.º ciclo, assim como tarefas de exploração, que considero que cativaram e motivaram os alunos, permitindo que tivessem um papel ativo na construção da sua aprendizagem. Os conteúdos de 6.º ano são conteúdos pelos quais me interessava bastante, pelo que me senti motivada ao dar aulas em ambas as disciplinas. No entanto, destaco a dificuldade de implementar algumas estratégias, por ter sido num contexto de ensino tradicional, pela falta de recursos e pelo pouco tempo que tivemos para desenvolver o PI. Posto isto, quando terminou o estágio no 2.º CEB, fiquei motivada para realizar formações com o intuito de me informar acerca da implementação do MEM no 2.º ciclo, visto que apenas presenciei o MEM no 1.º ciclo ao longo da minha formação. Como refere Niza (2012), a “aprendizagem pela experiência baseia-se em três pressupostos: que aprendemos melhor quando estamos pessoalmente envolvidos na experiência da aprendizagem; que o conhecimento tem de ser descoberto por nós próprios se quisermos que este seja significativo (...) e que o compromisso para a aprendizagem é maior quando temos liberdade de estabelecer os nossos próprios objetivos...” (p.645).

No que diz respeito ao 1.º CEB, este estágio permitiu que tivesse adquirido conhecimento acerca de como funciona e se implementa o MEM numa sala de aula, assim

como todos os instrumentos, recursos e rotinas, pelo que reconheço e acredito que é um modelo pedagógico que possibilita que os alunos desenvolvam competências que não têm a oportunidade de desenvolver no ensino tradicional. De acordo com a minha experiência pessoal, enquanto aluna do 1.º CEB, creio que os alunos se desenvolvem a nível social, emocional e moral com o MEM, cujas dimensões são muitas vezes postas de parte no ensino tradicional, pelo que considero que se tivesse aprendido num contexto de MEM, teria desenvolvido muitas competências em criança que não tive a oportunidade de adquirir no ensino no qual cresci.

Com a turma do 4.º ano, refleti acerca do uso das tecnologias, que apesar de também terem sido utilizadas no 2.º CEB, houve uma grande diferença entre os contextos neste aspeto. As tecnologias na sala de aula apresentam muitas vantagens, sendo um recurso de excelência, sendo que a capacidade de utilizar recursos tecnológicos consistia na principal potencialidade da turma de 4.º ano, e certamente será um aspeto que terei em conta futuramente. Para além disto, destaco as viagens realizadas com a turma, assim como a dormida na escola, que permitiram que a relação entre o par pedagógico e os alunos se tornasse mais próxima, e também para que fossem adquiridos outros conhecimentos, em relação às saídas da escola com as turmas, assim como as potencialidades de diversos sítios que visitamos. No entanto, importa referir que no ano anterior, eu já tinha tido a oportunidade de estagiar com a turma, embora tivesse sido em regime on-line, pelo que tive a curiosidade de realizar o estágio presencialmente, e uma vez que os alunos já me conheciam, foi um aspeto muito importante para a intervenção. Também a relação com os encarregados de educação foi sempre excelente, o que contribuiu para um melhor desenvolvimento do estágio e, conseqüentemente, do estudo.

Em relação ao processo de investigação, importa referir que a presente IA caracteriza-se por ser *situacional*, isto é, “visa o diagnóstico e a solução de um problema encontrado, num contexto social”; *participativa*, uma vez que “os próprios práticos são executores da pesquisa”; e *auto-avaliativa*, uma vez que as “modificações vão sendo continuamente avaliadas, com vista a produzir novos conhecimentos e a alterar a prática” (Cohen & Manion, 1980, citado por Cardoso, 2022, p. 33). Assim, a IA consiste na “produção de

conhecimentos ligada à modificação de uma realidade social dada, com a participação ativa dos interessados” (Ledoux, 1983, citado por Cardoso, 2022, p. 34).

Na minha perspectiva, o tema do estudo foi bastante pertinente, uma vez que surgiu das fragilidades da turma, assim como as estratégias implementadas, que considero terem sido inovadoras para a mesma. Apesar dos constrangimentos ao longo do estudo, e da limitação do tempo para o desenvolver, devido a outros trabalhos e responsabilidades que o estágio envolvia, penso que consegui ultrapassar as dificuldades que foram surgindo, e soube adequar e modificar as estratégias sempre que houve necessidade. Apesar de frequentar o mestrado em ensino de matemática e ciências naturais, considero que foi uma vantagem ter realizado o estudo noutra área, uma vez que é fundamental um professor de 1.º CEB ser versátil e ter conhecimentos acerca de todas as áreas. Antes de iniciar o processo de investigação, não tinha conhecimento do LG como recurso para o desenvolvimento da consciência linguística, pelo que fiquei a conhecer e reconheço a sua pertinência nesse sentido.

No que diz respeito às planificações realizadas ao longo da prática, considero que foram uma ferramenta imprescindível para que a prática decorresse da melhor forma. Tal como refere Coutinho et al. (2009), o papel do professor é determinante, sendo uma entidade “que possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações do ato educativo” (p. 358). Em relação às aulas assistidas, apesar de causarem alguma ansiedade e nervosismo, considero que foram imprescindíveis, assim como o feedback dos professores supervisores que foi sempre positivo. Desta forma, torna-se necessário encarar a observação como uma oportunidade para os professores refletirem “sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática” (p.9), contribuindo assim para que os estagiários desenvolvam as suas competências profissionais com o apoio do supervisor (Reis, 2011).

Também as reuniões após as aulas assistidas foram cruciais para o desenvolvimento e reflexão da prática, uma vez que “a disponibilização de tempo para conversar e refletir com o professor sobre as observações efetuadas constitui a fase crítica de qualquer processo supervisoivo” (p.14). Segundo Reis (2011), “a qualidade das questões para

reflexão, das sugestões e dos comentários apresentados tem um impacto decisivo no grau de reflexão e de desenvolvimento profissional suscitado” (p.14), sendo que, “tanto professores observados como observadores beneficiam da observação e da discussão de aulas” (p.7). Tal como refere Schön (1983), citado por Cardoso (2022), a reflexão na prática docente é fundamental uma vez que, através da reflexão, o docente se assume como investigador sobre a sua prática, envolvendo-se num processo contínuo de autoformação.

Importa ainda referir o aspeto da avaliação, uma vez que tive a oportunidade de participar na correção de testes de avaliação no 2.º CEB, e na correção dos PIT no 1.º CEB, em que a confiança dada pelas OC me permitiu adquirir conhecimento acerca do processo da avaliação, que se constitui fundamental.

Para finalizar, considero que algumas das minhas qualidades enquanto estagiária e futura professora, e de acordo com o feedback que foi dado pelos professores supervisores, consistem na boa dicção e postura enquanto dei as aulas, a assertividade, a preocupação de manter uma relação próxima dos alunos, de forma a ter a sua confiança e dando-lhes espaço para colocarem todas as suas questões. Para além disso, considero que todas as atividades implementadas no âmbito do PI foram pertinentes e interessantes, que me empenhei e adequei as estratégias quando os alunos demonstravam não compreender a matéria e tentei sempre corresponder às suas necessidades e interesses. Toda a experiência foi bastante enriquecedora, tanto a nível da minha formação, como a nível pessoal, e espero continuar a fazer aquilo de que gosto e que me faz sentir realizada: **ensinar!** Como refere Niza (2012), a pedagogia é história (...), a pedagogia é cooperação (...), a pedagogia é diferença (...), a pedagogia é democracia (...), a pedagogia é cultura, e a escola é uma ferramenta, com ela, transformamos a sociedade (p. 59).

REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS

| " | | " |

- Afonso et al. (2015-2016). *II Diagnóstico Social de Lisboa*. Rede Social de Lisboa.
- Aprendizagens Essenciais de Português de 4.º ano do 1.º CEB (2018). Ministério da Educação.
- Breda et al. (2011). *Geometria e Medida no Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Brito, V. (2012). *A Pronominalização no Enriquecimento da Escrita Contributos da utilização dos pronomes na expressão escrita*. Faculdade de Letras Universidade do Porto.
- Cardoso, A. & Sousa, O. (2010). *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*. Edições Colibri.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*.
- Costa et al. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua*. Guião de Implementação do Programa. Ministério da Educação.
- Coutinho (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Cunha (2009). O Conselho de Cooperação na regulação das aprendizagens.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129.
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Diário da República.
- Duarte (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. PNEP. Ministério da Educação.
- Duarte, I. (2001). *A formação em Língua Portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizar e como futuro docente da língua materna*.
- Estrela, A. (2017). *A estrutura passiva: proposta de laboratório gramatical*. In A. P. Vilela e A. Moura (coords.). Atas das I Jornadas Nacionais dos Professores de Línguas - PIAFE. *Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. pp. 138-147.
- Estrela, A. & Ferreira, P. (2014). *Gramática no Laboratório – Português 4.º ano*. Fábula Educação.

Ficha de Unidade Curricular (FUC) de Prática de Ensino Supervisionada II. Consultado a 10 de maio de 2022 em [https://moodle2.ipl.pt/eselx2020/pluginfile.php/2959156/mod\\_resource/content/1/MCN\\_FUC%20\\_PES%20II%20\\_%202021-2022\\_FINAL.pdf](https://moodle2.ipl.pt/eselx2020/pluginfile.php/2959156/mod_resource/content/1/MCN_FUC%20_PES%20II%20_%202021-2022_FINAL.pdf)

Ferreira, P. (2015). *Ensino da gramática: concepções, práticas, currículo e terminologia*. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (orgs.). Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Lisboa, Lisboa: CIED, 153-163.

Gonçalves et al. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. PNEP. Ministério da Educação.

Mateus, M. (2002). *Se a língua é um fator de identificação cultural, como compreender que uma língua viva em diferentes culturas?*, in Henriques, Claudio Cezar & Pereira, Maria Teresa Gonçalves (orgs), *Língua e Transdisciplinaridade*, São Paulo, Editora Contexto, pp. 263-282. Consultado em:

<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-pronominalizacao-de-complementos-directo-e-indirecto/21017#>

Menezes et al. (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

Mónico et al. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*.

Morgado (2009). *Educação Inclusiva nas Escolas Atuais: Contributo para a Reflexão*.

Niza, S. (2012). *Escritos sobre a Educação*. Tinta da China.

Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.

Pereira et al. (2010). *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português (2 volumes)*. Instituto de Educação da Universidade do Minho - Serviço de Publicações.

Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e família – As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]*. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>

Pinto, A & Gomes, M. (2013). *O Plano Individual de Trabalho e o Estudo Autónomo – Estratégias para uma Aprendizagem Autorregulada*. Edições Ecopy.

Ponte et al. (2020). *Como desenvolver o raciocínio matemático na sala de aula?*

- Projeto Educativo Agrupamento de Escolas de Odivelas (2014/2018). Consultado em [https://aebf.pt/images/14-15/projeto\\_educativo\\_14\\_18.pdf](https://aebf.pt/images/14-15/projeto_educativo_14_18.pdf)
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Rodrigues, et al. (2020). *Ensinar gramática Percursos que se criam, caminhos que se trilham*.
- Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas Diferenciadas*.
- Serralha, F. (2007). Conselho de Cooperação Educativa. In A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB. (pp 179-188). Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa.
- Seródio et al. (2011). *Nova Gramática: didática de Português*. Santillana.
- Silva, M. (2010). *Para uma didática da gramática: a aula de língua portuguesa como um laboratório de língua*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Silva, M. & Pereira, I. (2017). *Para a Caracterização do Ensino e da Aprendizagem da Gramática em Portugal: As Perceções dos Professores*.
- Sim-Sim, I. & P., Rodrigues (2006). *O ensino da gramática visto por professores e alunos*. In I. Sim-Sim (coord). Ler e ensinar a ler. Porto: Edições ASA, 125-138.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. PNEP.
- Movimento da Escola Moderna. Consultado em <https://www.escolamoderna.pt/>
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014) Instrumento de Regulação Ético-Deontológica. Carta Ética. <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Pactor.
- Sousa, O. & Cardoso, A. (2011). *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*. 2.ª edição. Edições Colibri. CIED
- Quivy & Campenhoudt (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva

ANEXOS

| " ' | | ' |

ANEXO A- EXEMPLO DE  
GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO  
4.º ANO- PORTUGUÊS

|' '' | | ''

**Figura 14.**

*Legenda das cores das grelhas de diagnose*

<b>Legenda das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados</b>		<b>Códigos de cores para a diagnose</b>	
1.	Observação direta	Verde	Frequentemente
2.	Análise documental da avaliação formativa da OC	Amarelo	Às vezes
3.	Análise documental das produções escritas dos alunos	Vermelho	Raramente
		Azul	Não Observado

Área Curricular: Português

Domínio: Gramática

Indicadores de Avaliação	Alunos																								
	A.R.	B.M.	C.B.	C.V.	C.P.	D.P.	D.P.	D.P.	D.P.	E.S.	F.G.	G.A.	G.S.	G.M.	I.C.	I.R.	I.L.	K.G.	L.S.	L.M.	M.P.	M.S.	R.M.	S.R.	
Identifica a classe de palavras: determinante (interrogativo)																									
Distingue preposições de determinantes.																									
Identifica preposições																									
Identifica pronomes pessoais nas suas formas tónica e átonas																									
Aplica formas átonas do pronome pessoal em frases afirmativas, em frases com negação e com advérbios pré-verbais																									
Pronomes possessivos																									
Pronomes demonstrativos																									



ANEXO B- LISTAS DE VERIFICAÇÃO DE  
PORTUGUÊS E MATEMÁTICA

| ' ' | ' ' |

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

Sou capaz de...	Ficheiros
<b>ORALIDADE: COMPREENSÃO/EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	
1. Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas.	
2. Distinguir entre factos e opiniões, informação implícita e explícita, essencial e acessório, denotação e conotação.	
3. Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fadas, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do para texto e nos textos visuais.	
4. Compreender a organização interna e externa de textos poéticos, narrativos e dramáticos.	
5. Compreender recursos que enfatizam o sentido do texto (onomatopéias, trocadilhos, interjeições, comparações).	
<b>ORALIDADE: EXPRESSÃO/ EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	
6. Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros.	
7. Planejar, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo.	
8. Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.	
9. Realizar exposições breves, a partir de planificação.	
10. Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.	
11. Assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial, olhar).	
12. Dramatizar textos e dizer em público, com expressividade e segurança, poemas memorizados.	
13. Participar, de forma responsável e cooperante, em representações de textos dramáticos literários.	
14. Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos.	
15. Desenvolver um projeto de leitura em que se integre compreensão da obra, questionamento e motivação de escrita de autor.	
<b>LEITURA/ EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	
16. Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados.	
17. Distinguir nos textos características do artigo de enciclopédia, da entrada de dicionário e do aviso (estruturação, finalidade).	
18. Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos.	
19. Realizar leitura silenciosa e autónoma.	
20. Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.	
21. Explicitar ideias-chave do texto.	
22. Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.	
23. Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).	
24. Ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo.	
25. Ler integralmente narrativas, poemas e textos dramáticos.	
<b>ESCRITA/ EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	
26. Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto.	
27. Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo.	

Sou capaz de...	Ficheiros
<b>ORALIDADE: COMPREENSÃO/EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	
28. Usar frases complexas para exprimir seqüências e relações de consequência e finalidade.	
29. Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.	
30. Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).	<a href="#">gramática 13.jpg</a> <a href="#">gramática 14.jpg</a> <a href="#">gramática 25.jpg</a>
31. Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.	

Sou capaz de ...	Avaliação
<b>GRAMÁTICA</b>	
identificar classes de palavras:	<a href="#">gramática 11.jpg</a> <a href="#">gramática 26.jpg</a>
32a. determinantes interrogativos;	
32b. preposições;	
32c. pronomes pessoais (forma tónica e átona);	<a href="#">gramática 23.jpg</a> <a href="#">gramática 24.jpg</a> <a href="#">32c pronomes pessoais.doc</a>
32d. pronomes possessivos;	<a href="#">32d pronomes possessivos.doc</a>
32e. pronomes demonstrativos.	
32f. Distinguir pronomes de determinantes.	<a href="#">gramática 15.jpg</a> <a href="#">gramática 16.jpg</a> <a href="#">gramática 17.jpg</a> <a href="#">gramática 18.jpg</a>
33. Conjugar verbos regulares e irregulares no pretérito imperfeito no modo indicativo.	
34. Conjugar verbos regulares e irregulares no modo imperativo.	
Reconhecer adjetivos qualificativos e numerais.	<a href="#">gramática 19.jpg</a> <a href="#">gramática 20.jpg</a> <a href="#">gramática 27.jpg</a>
35. Formar o plural dos nomes e adjetivos.	<a href="#">gramática 2.jpg</a> <a href="#">gramática 3.jpg</a> <a href="#">gramática 28.jpg</a> <a href="#">gramática 4.jpg</a> <a href="#">gramática 5.jpg</a>
36. Formar o feminino de nomes e adjetivos.	
37. Identificar os graus dos adjetivos e sei escrevê-los.	
38. Escrever os nomes nos seus diferentes graus (normal, aumentativo e diminutivo).	<a href="#">gramática 12.jpg</a>
39. Identificar os constituintes da frase (Grupo Nominal e Grupo Verbal).	<a href="#">gramática 10.jpg</a> <a href="#">gramática 7.jpg</a> <a href="#">gramática 8.jpg</a> <a href="#">gramática 9.jpg</a> <a href="#">40. sujeito e predicado.doc</a>
40. Identificar as seguintes funções sintáticas da frase: sujeito e predicado.	
41. Expandir/reduzir frases, acrescentando, substituindo, destacando ou suprimindo palavras.	
42. Identificar radicais de palavras de uso mais frequente e palavras da mesma família.	<a href="#">gramática 1.jpg</a>
43. Identificar prefixos e afixos de uso mais frequente.	
44. Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos.	<a href="#">gramática 21.jpg</a> <a href="#">gramática 22.jpg</a>

Sou capaz de ...	Avaliação
<b>GRAMÁTICA</b>	
45. Identificar e distinguir sinónimos e antónimos.	<a href="#">45 sinónimos e antónimos.doc</a>
46. Descobrir o significado de palavras e/ou expressões que são usadas no texto com outro sentido.	
47. Reconhecer onomatopéias.	<a href="#">gramática 6.jpg</a> <a href="#">47 onomatopéias.doc</a>
<b>ORALIDADE, LEITURA, ESCRITA, EDUCAÇÃO LITERÁRIA e GRAMÁTICA</b>	
48. Comunicar por email, enviados anexos, e nas plataformas de interação (Teams).	
49. Colaborar nas plataformas de interação de forma adequada e segura, cumprindo as regras.	
50. Colaborar na realização de projetos, presencialmente ou a distância.	
51. Colaborar na apresentação de projetos aos outros, presencialmente ou a distância.	
52. Pesquisar sobre assuntos da escola e outros temas do meu interesse.	
53. Verificar se a informação recolhida é credível, cruzando diferentes fontes.	
54. Organizar a informação recolhida para apresentação de uma produção.	
55. Apresentar um projeto ou ideia em diversos suportes (google slides, powerpoint, prezi, ...).	
56. Interpretar documentos do dia a dia (notícia/ gráfica/ imagem/ cartoon).	
57. Usar linguagens verbais e não-verbais para dar significado e comunicar.	
58. Compreender, interpretar e expressar factos, opiniões, concelhos, pensamentos e sentimentos.	
59. Criar e apresentar produções (linguísticas, literárias, artísticas, musicais, tecnológicas, matemáticas, científicas).	
60. Elaborar documentos escritos com uma intenção (convite, pedido de adiantamento, de ajuda, de desculpa, denúncia).	
61. Observar, analisar e discutir ideias para dar sentido a informações e experiências.	
62. Defender uma ideia com argumentos com base em critérios, tomando posição.	
63. Trabalhar em cooperação, partilha, colaboração e competição, de forma adequada.	
64. Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar, presencialmente e em rede.	
65. Ser tolerante e aceitar diferentes pontos de vista.	
66. Argumentar e negociar, com empatia e respeito pelo outro.	
67. Identificar pontos fortes e aspetos onde preciso de melhorar.	
68. Procurar ajuda e apoios eficazes para alcançar os seus objetivos.	
69. Acreditar que sou capaz, sou persistente, não desanimo, e tenho espírito de iniciativa.	

Lista de verificação de Matemática – 4.º ano

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

Sou capaz de...	Ficheiros
<b>Números naturais</b>	
1. Ler e representar números naturais até, pelo menos, 1 000 000.	
2. Comparar e ordenar números naturais.	
3. Fazer estimativas do número de objetos de um dado conjunto.	
4. Arredondar números naturais à dezena, centena ou unidade, dezena ou centena de milhar mais próximo.	
<b>Sistema de numeração decimal</b>	
5. Reconhecer e usar o valor posicional de um algarismo.	
6. Interpretar a ordem de grandeza de um número, identificando as classes e ordens.	
7. Compreender a grandeza dos números, com base em multiplicações de referência.	
<b>Relações numéricas</b>	
8. Comparar e decompor números naturais até ao 1 000 000.	
9. Compreender e memorizar a composição e decomposição da unidade em décimas.	
10. Compreender e memorizar calcular o quociente de um número natural por 10, 100 e 1000.	
<b>Frações e decimais</b>	
11. Comparar e ordenar frações com o mesmo numerador.	
12. Ler e representar decimais.	
13. Comparar e ordenar decimais.	
14. Reconhecer o numeral decimal para representar uma quantidade não inteira.	
15. Compreender que $\frac{1}{10} = 0,1$ , $\frac{1}{100} = 0,01$ e $\frac{1}{1000} = 0,001$ no contexto de situações reais.	
16. Usar diferentes representações simbólicas, como: 0,50, $\frac{1}{2}$ e 50%; 0,25, $\frac{1}{4}$ e 25%; 0,75, $\frac{3}{4}$ e 75%; $0,1$ , $\frac{1}{10}$ e 10%; $0,01$ , $\frac{1}{100}$ e 1%.	
<b>Cálculo mental</b>	
17. Compreender e usar estratégias de cálculo mental envolvendo decimais.	
18. Relacionar as estratégias usadas com números naturais ou as usadas com decimais.	
19. Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e da multiplicação/divisão.	
20. Mobilizar os factos básicos da multiplicação/divisão.	
21. Mobilizar as propriedades das operações.	
22. Adotar e representar estratégias de cálculo mental, usando a representação horizontal.	
23. Descrever oralmente os processos de cálculo mental usados por si e pelos colegas.	
24. Fazer estimativas que envolvam decimais através do cálculo mental.	
<b>Operações</b>	
25. Interpretar e modelar situações com as operações e resolver problemas associados.	
26. Compreender e usar algoritmos para a adição e subtração (decimais, até 4 algarismos).	
27. Relacionar o algoritmo com o cálculo mental (decomposição decimal).	
28. Compreender e usar o algoritmo da multiplicação (3 algarismos multiplicados 2 multiplicados).	
29. Compreender e usar o algoritmo da divisão (3 algarismos dividendo/2 divisores).	
30. Interpretar o resto da divisão obtida no algoritmo no contexto da resolução de problemas.	
31. Encorajar a razoabilidade do resultado de um algoritmo.	
<b>Regularidades em seqüências</b>	
32. Formular conjecturas sobre seqüências de crescimento e testar essas conjecturas.	
33. Identificar e descrever regularidades em seqüências de crescimento.	
34. Continuar uma seqüência de crescimento segundo regularidades identificadas.	
35. Continuar uma seqüência de crescimento segundo uma regra de formação.	
36. Estabelecer a correspondência entre a ordem do termo de uma seqüência e o termo.	
37. Prever um termo não visível de uma seqüência pictórica de crescimento e justificar.	
38. Descrever por palavras a regra de formação de uma seqüência de crescimento.	
39. Criar e modificar seqüências, revelando criatividade e flexibilidade.	
<b>Expressões numéricas</b>	
40. Reconhecer expressões numéricas equivalentes, envolvendo a divisão.	
41. Completar igualdades aritméticas envolvendo a divisão, justificando.	
42. Comparar expressões numéricas, usando a simbologia $>$ , $<$ , ou $=$ .	
43. Investigar, formular e justificar conjecturas sobre relações numéricas em vários contextos.	
44. Interpretar e modelar situações com variação de quantidades ou grandezas.	
45. Resolver problemas, usando representações múltiplas, em particular letras.	
46. Reconhecer a utilização das propriedades das operações em algoritmos alternativos.	
47. Descrever os processos de construção de algoritmos alternativos.	

Lista de verificação de Matemática – 4.º ano

Sou capaz de...	Ficheiros
<b>Questões estatísticas, recolha e organização de dados</b>	
48. Fazer questões sobre características (qualitativas e quantitativas discretas) no mesmo estudo.	
49. Definir quais os dados a recolher num estudo e onde recolher.	
50. Escolher um método de recolha de dados de acordo com o estudo.	
51. Recolher dados através de um dado método de recolha (formas privadas/sítios web (enquês)).	
<b>Representações gráficas</b>	
52. Representar conjuntos de dados quantitativos em diagramas de caule-e-folhas (stems).	
53. Representar dois conjuntos de dados em gráficos de barras justapostas.	
54. Decidir sobre qual(is) al(s) representaç(ões) gráfic(a)s a usar e justificar.	
55. Analisar representações gráficas dos dados e discutir criticamente a sua adequabilidade.	
<b>Análise de dados</b>	
56. Ler, interpretar e discutir a distribuição dos dados, ouvindo os outros.	
57. Retirar conclusões, fundamentar decisões, cotocar novas questões a partir das conclusões.	
58. Realizar novos estudos, com base em questões de estudos anteriores.	
<b>Comunicação e divulgação de um estudo</b>	
59. Decidir e divulgar um estudo realizado, em contextos exteriores à comunidade escolar.	
60. Elaborar recursos para a apresentação de um estudo, por exemplo, usando tecnologia.	
<b>Probabilidades</b>	
61. Dizer se um acontecimento, que envolva acaso, é "impossível", "improvável", "igualmente provável", "provável" e "certo".	
62. Fazer previsões e tomar decisões informadas sobre acontecimentos, que envolvam acaso.	
<b>Sólidos</b>	
63. Construir planificações de prismas e pirâmides utilizando diferentes tipos de recursos.	
<b>Figuras planas</b>	
64. Classificar quadriláteros (quadrado, retângulo, losango e paralelogramo) com base nas suas propriedades (igualdade de lados, tipo de ângulos, paralelismo dos lados).	
<b>Retas paralelas e retas perpendiculares</b>	
65. Identificar retas paralelas e perpendiculares.	
<b>Círculo e circunferência</b>	
66. Compreender que os pontos de uma circunferência estão à mesma distância do seu centro e identificar esta distância como a medida do raio.	
67. Relacionar a medida do raio com a medida do diâmetro.	
68. Distinguir pontos de circunferência.	
<b>Operações com figuras</b>	
69. Reconhecer se uma figura plana tem geometria de reflexão.	
70. Identificar os eixos de simetria.	
71. Reconhecer se uma figura plana tem simetria de rotação.	
72. Identificar a amplitude das rotações associadas ( $\frac{1}{2}$ de volta, $\frac{1}{4}$ volta).	
73. Interpretar e resolver situações recorrendo à simetria de reflexão e rotação.	
<b>Área</b>	
74. Reconhecer o $cm^2$ e o $m^2$ como unidades convencionais de medida da área e relacioná-las.	
75. Descobrir a fórmula da área a partir da contagem do número de unidades necessárias para cobrir a superfície do retângulo [multiplicação retangular = colunas $\times$ linhas].	
76. Descobrir a fórmula da área do quadrado a partir do do retângulo.	
77. Estimar a medida da área de uma figura usando o $cm^2$ e $m^2$ , explicando-o.	
78. Interpretar e resolver situações problemáticas que envolvam a área, em $m^2$ ou $cm^2$ , usando diferentes estratégias na sua resolução.	
<b>Capacidade</b>	
79. Compreender o que é a capacidade de um recipiente.	

Lista de verificação de Matemática – 4.º ano

80. Comparar e ordenar recipientes segundo a sua capacidade, em contextos diversos.	
81. Medir a capacidade de um recipiente, usando unidades de medida convencionais (l, cl, ml) e relacioná-las.	
82. Reconhecer valores de referência de capacidade (1l, 50cl, 33cl, 200ml) e relacioná-las.	
83. Estimar a medida da capacidade de recipientes, usando unidades de medida convencionais, e explicar as razões da sua estimativa.	
84. Interpretar e resolver situações problemáticas que envolvam a capacidade.	
<b>Dinheiro</b>	
85. Elaborar orçamentos simples, identificando receitas e despesas.	
86. Compreender o que é o saldo.	
87. Tomar decisões sobre a gestão do dinheiro com base num orçamento dado.	

ANEXO C- CARACTERIZAÇÃO  
DA TURMA DO 4.º A

| ' ' | | ' ' |

**Tabela A.***Caracterização da turma do 4.º A.*

<b>Número</b>	<b>Nome</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Observações</b>
1	A.G.	F	10	Tem dislexia
2	B.M.	M	9	Origem moldava
3	C.A.	M	10	Origem cabo-verde
4	C.V.	F	9	
5	C.P.	F	10	Origem búlgara
6	D.P.	M	10	
7	D.P.	F	10	
8	D.P.	M	10	
9	D.P.	M	9	
10	E.S.	F	10	
11	F.G.	M	10	
12	G.A	M	10	
13	G.S.	M	10	
14	G.M.	M	10	
15	I.C.	F	10	
16	I.R.	F	9	
17	I.L.	F	10	Ingressou na turma no início do 2.º ano. Viveu em Inglaterra até aos seus 8 anos. A aluna tem dislexia.
18	K.G.	F	10	Origem moldava
19	L.S.	F	10	
20	L.M.	F	10	
21	M.P.	F	10	
22	M.S.	F	10	
23	R.M.	M	10	Tem Síndrome de Asperger
24	S.R.	F	10	

ANEXO D-POTENCIALIDADES E  
FRAGILIDADES DA TURMA DO  
4.º A

| ' ' | | ' ' |

**Tabela B.***Potencialidades e fragilidades da turma do 4.º A.*

<b>Área curricular</b>	<b>Potencialidades</b>	<b>Fragilidades</b>
<b>Competências Sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Participam voluntariamente e quando solicitado;</li><li>- Participam de forma educada e com respeito para com os outros cumprindo com as regras de interação social;</li><li>- Colaboram e cooperam com os colegas;</li><li>- Respeitam os colegas e os professores;</li><li>- Respeitam as regras da turma;</li><li>- Utilizam as plataformas de interação de forma adequada e segura;</li><li>- São autônomos no desempenho das tarefas;</li><li>- Trabalham corretamente em grupo;</li><li>- Avaliam o PIT (comentários pertinentes);</li><li>- Comentam as apresentações dos colegas com argumentos adequados;</li><li>- Resolvem conflitos autonomamente.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Não pedem a palavra para intervir</li><li>- Não aguardam a sua vez para falar</li></ul>
<b>Português</b>	<p><b><u>Oralidade</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Falam de forma audível;</li><li>-Articulam corretamente palavras;</li><li>- Utilizam a entoação e o ritmo adequado;</li><li>- Dão a sua opinião justificando-a;</li><li>- Respeitam os princípios de cortesia;</li><li>- Cumprem as instruções que lhes são dadas;</li></ul>	<p><b><u>Oralidade</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Organizar a sequência de ideias e produção do discurso oral.</li></ul> <p><b><u>Leitura</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Ler em velocidade adequada;</li><li>-Inferir informação;</li><li>- Inferência do sentido de palavras</li></ul>

	<p>- Pedem esclarecimentos acerca do que ouvem.</p> <p><b><u>Leitura</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreendem o sentido dos textos lidos;</li> <li>- Identificam o tema do texto e da informação essencial;</li> <li>- Leem por iniciativa própria;</li> <li>- Expressam a sua opinião relativa a um texto lido.</li> </ul> <p><b><u>Escrita</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita de textos com diversas finalidades;</li> <li>- Escrita por iniciativa própria;</li> <li>- Desenvolvimento de ideias na produção escrita.</li> </ul> <p><b><u>Gramática</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificam os seguintes tipos de frases: declarativa, interrogativa, exclamativa e imperativa;</li> <li>- Compreendem regras de derivação das palavras e formas de organização do léxico (famílias de palavras);</li> <li>- Reconhecem onomatopeias.</li> </ul>	<p>desconhecidas, a partir do contexto textual.</p> <p><b><u>Escrita</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de sinais gráficos de pontuação.</li> </ul> <p><b><u>Gramática</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em identificar a classe das palavras;</li> <li>- Dificuldade em aplicar corretamente as formas átonas do pronome pessoal.</li> </ul>
<p><b>Matemática</b></p>	<p><b><u>Números e Operações</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecem e utilizam estratégias de cálculo mental;</li> <li>- Leem e representam números no sistema de numeração decimal até ao milhão;</li> <li>- Relacionam os valores das diferentes ordens e</li> </ul>	<p><b><u>Números e Operações</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar o algoritmo da divisão;</li> <li>- Subtrair com empréstimos.</li> </ul> <p><b><u>Resolução da Tarefa</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar</li> </ul>

	<p>classes;</p> <p><b><u>Geometria e Medida</u></b></p> <p>-Desenham e descreve a posição de polígonos;</p> <p>- Identificam ângulos em polígonos e distinguem diversos tipos de ângulos;</p> <p><b><u>Resolução da Tarefa</u></b></p> <p>-Resolvem tarefas matemáticas de forma autónoma;</p>	<p>raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática.</p>
<b>Estudo do Meio</b>	<p>- Realizar apresentação de projetos.</p>	<p>- Recordar alguns dos conteúdos apropriados através de projetos.</p>
<b>Educação Física</b>	<p>- Respeitam as regras;</p> <p>- Jogam corretamente em equipa;</p> <p>- Realizam desmarcações durante os jogos.</p>	<p>- Realizar a CAMBALHOTA À RECTAGUARDA, com repulsão dos braços na parte final terminando com os pés juntos na direção do ponto de partida.</p>
<b>Artes Visuais</b>	<p>- Manifestam capacidades expressivas e criativas nas produções plásticas;</p> <p>- Apreciam os seus trabalhos e os dos seus colegas;</p> <p>- Experimentam possibilidades expressivas de diversos materiais;</p> <p>- Mobilizam linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha);</p> <p>- Dialogam sobre o que veem e sentem, de modo a construir múltiplos recursos e leituras da realidade.</p>	
<b>Expressão Dramática</b>	<p>- Constroem personagens em situações distintas e com diferentes finalidades;</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizam jogos dramáticos, improvisações e representações.</li> <li>- Transformam objetos experimentando intencionalmente diferentes materiais e técnicas.</li> </ul>	
<b>Música</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicam através de movimentos corporais, de acordo com propostas musicais diversificadas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dificuldade em explorar o ritmo de fontes sonoras.</li> </ul>

# ANEXO E- AGENDA SEMANAL

| " " | " "

**Figura 15.**  
*Agenda Semanal.*

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9:15 9:45	<b>Conselho de Turma</b>	Tarefas, Plano do dia e Apresentação de Produções	<b>Inglês</b>	Tarefas, Plano do dia e AP	<b>Educação Física</b>
9:45 10:15		<b>Matemática</b>	Tarefas, Plano do dia e AP	<b>Educação Física</b> (coadjuvação)	
10:15 10:45				Tarefas e plano do dia e AP	
<b>RECREIO da MANHÃ</b>					
11:15 12:15	<b>Matemática</b> Resolução de problema	<b>Inglês</b>	<b>TEA</b>	<b>TEA</b>	<b>TEA</b>
A	L	M	O	Ç	O
13:30 14:30	<b>Estudo do Meio</b> Trabalho por projetos	Artes	<b>Português</b> Trabalho de texto	<b>Português</b> Os livros e a Leitura	Artes
14:30 15:20	<b>TEA</b>	<b>Português</b> Trabalho de texto	<b>Estudo do Meio</b> Trabalho por projetos	Artes	<b>Conselho de Turma</b>
15:30	Avaliação do dia		Avaliação do dia		
<b>RECREIO da TARDE</b>					
15:45 16:35 16:45	AFD	<b>Apoio ao Estudo</b>	Corfebol	<b>Matemática</b>	<b>Ed. Artística</b> Aula substituída
16:35		Avaliação do dia		Avaliação do dia	
16:45					

ANEXO F- TABELA DAS PARCERIAS

| | ' | | ' |

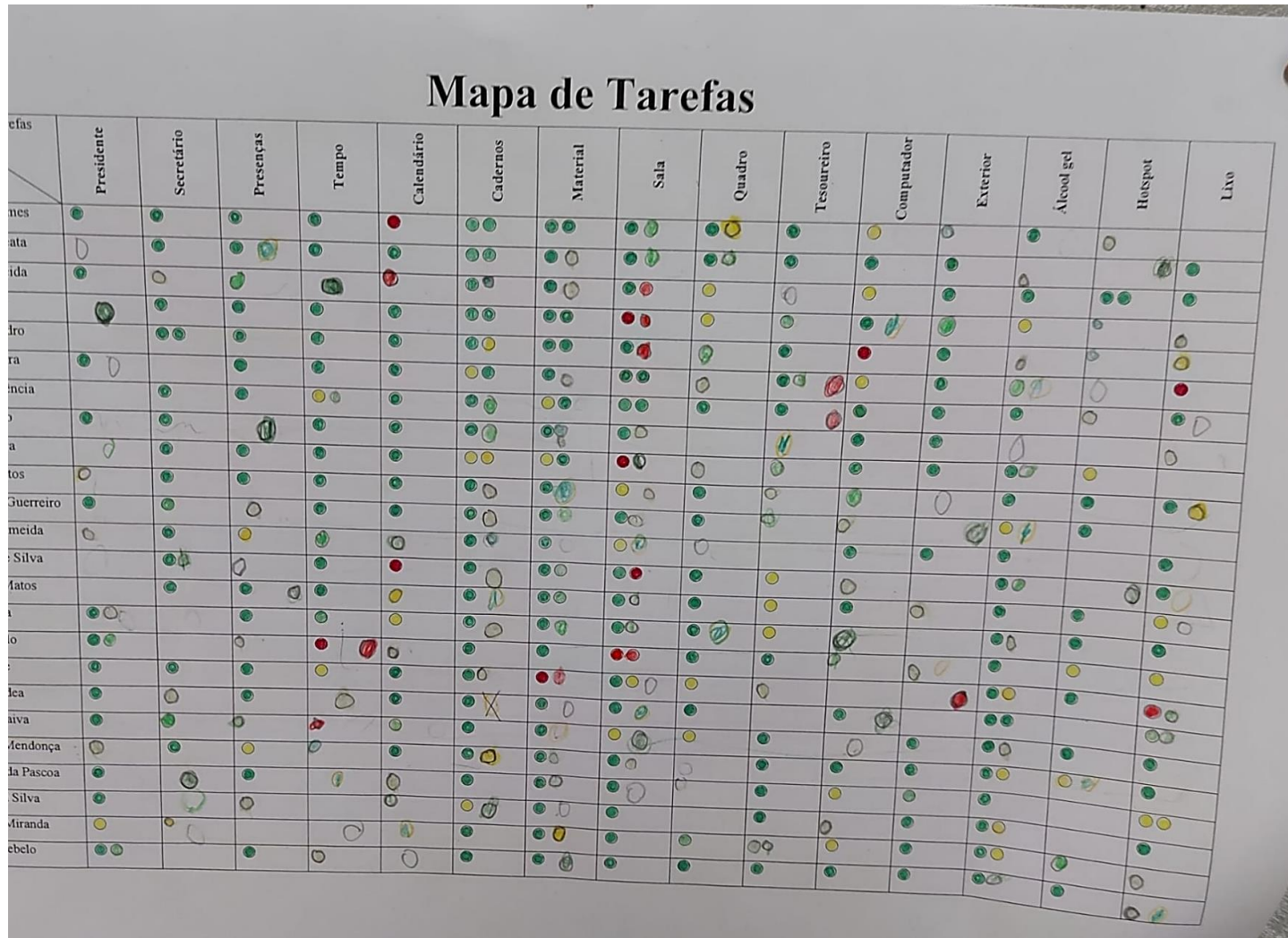
**Figura 16.**  
Tabela das Parcerias

Parcerias					
	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
Paula		Gui rever texto		augatofa Rever texto	iris rever praie to
Lena				ficha de mate- mática 50 pag com o pinto Katy + Mari	ficha de matemá- tica pag. 50 Diana
Dina			totas + pinto rever texto	rever praie (signos)	
Esabel					
		pinto			
cdegas					

# ANEXO G- MAPA DE TAREFAS

|' '' | | ''

**Figura 17.**  
*Mapa de Tarefas.*



ANEXO H- TABELA DOS PROJETOS

| | ' ' | | ' ' |

**Figura 18.**  
Registo dos projetos.

**Projetos**

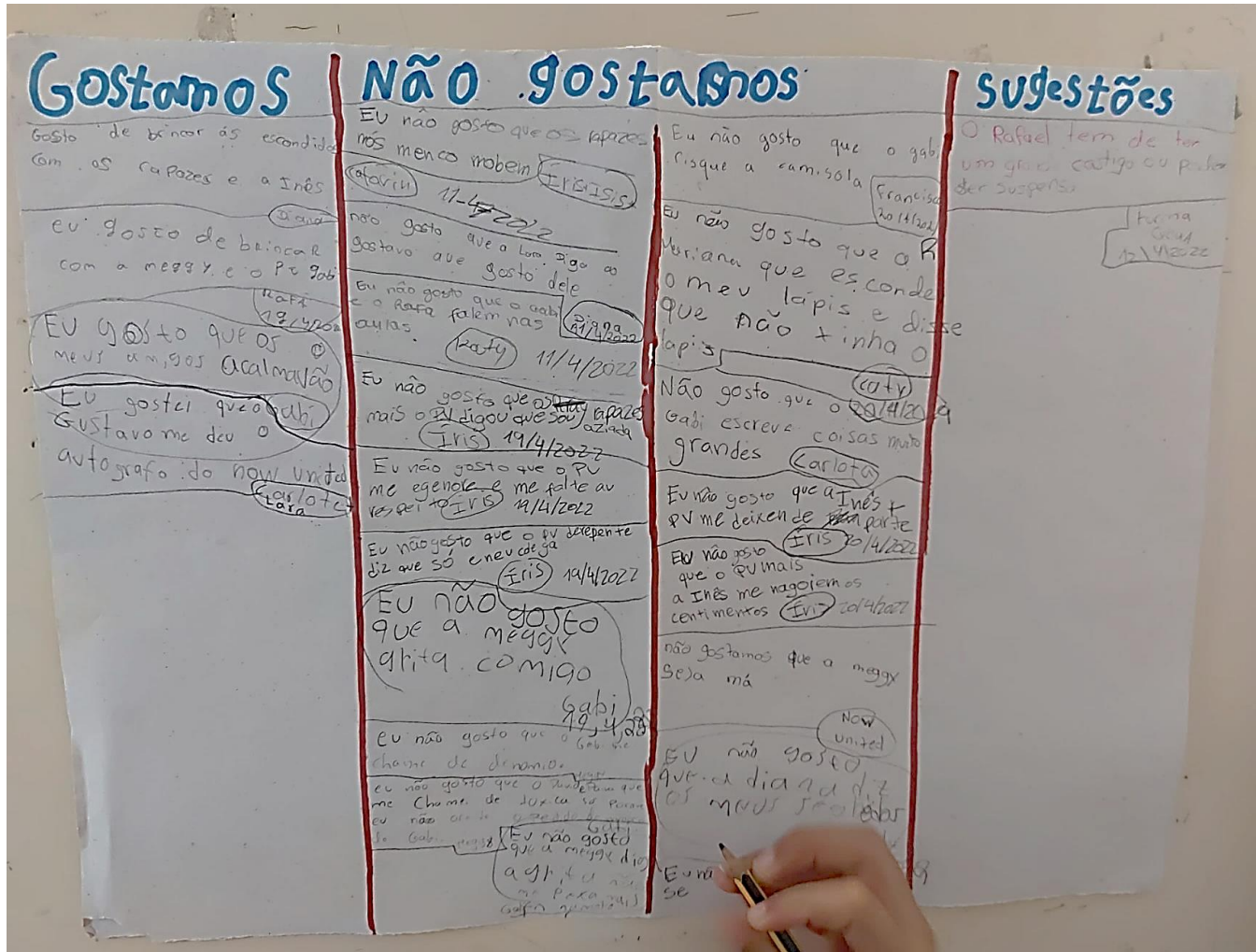
Os nossos projetos

projetos em estudo	grupo	comunicação (data)	Avaliação
Sistema Cardiovascular	carlotat Ana Rita + Katy		
Coca Cola	Margarida, Katy, Rafael, Gustavo e Fran.	20/11/2021	
como nasceu o futebol.	Gabriel e Eliany + Katy		
Audição	Rita + Rafael + Katy		
o estômago		25/3/2022	
As cordas vocais			
As antigas colónias			
os Filipes em Portugal			
o Paladar			
o 25 de abril			
A União Europeia			
Sistema respiratório			

ANEXO I- DIÁRIO DE TURMA

| ' ' | ' ' |

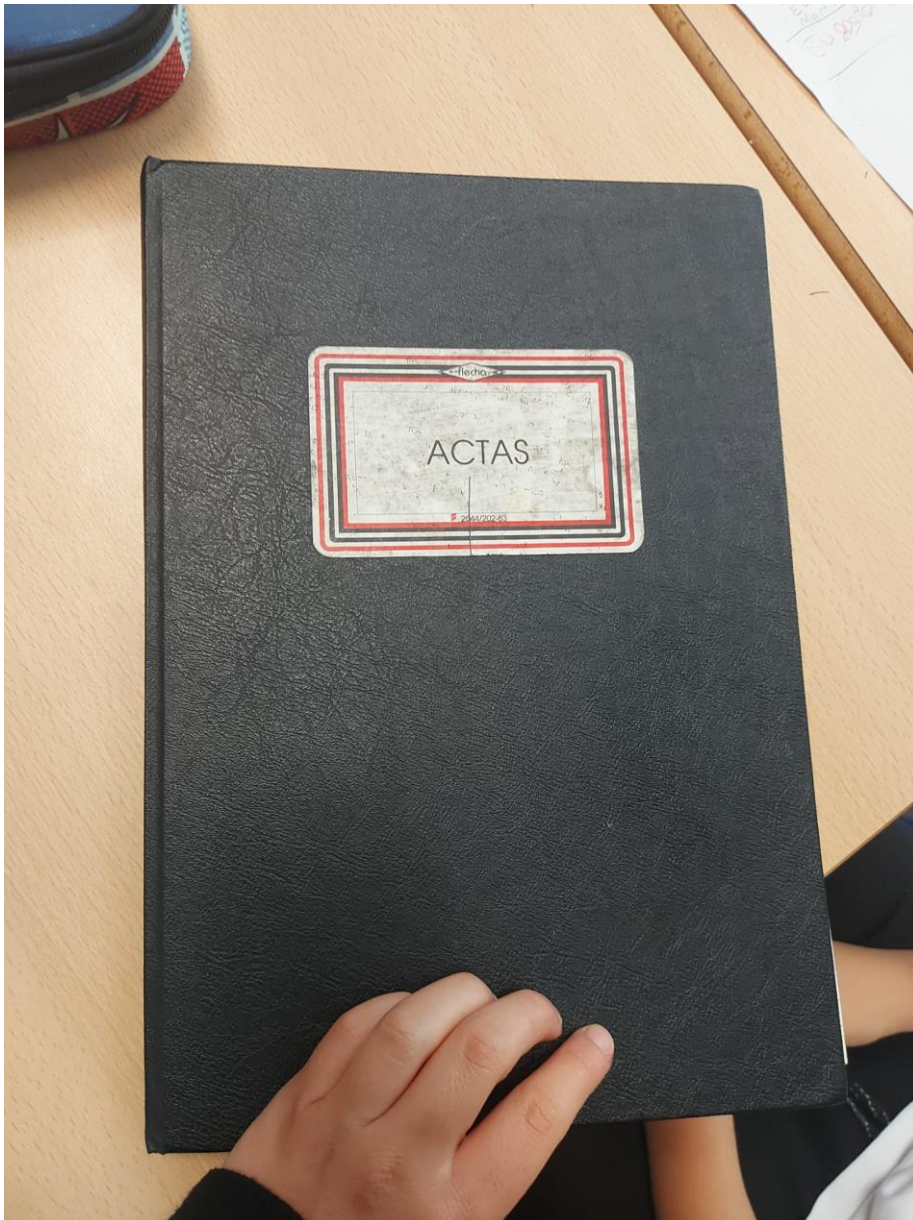
Figura 19.  
Diário de Turma.



ANEXO J- LIVRO DAS ATAS

| ' ' | ' ' |

**Figura 20.**  
*Livro das Atas.*



ANEXO K- TABELA PARA APRESENTAÇÃO DE  
PRODUÇÕES

| " " | " "

**Figura 21.**  
 Registo das Apresentações de Produções- “Ler” e “Mostrar”

Apresentação Produções

Ler		mostrar	
1 Diana e Carlota ✓	13 <del>scribble</del>	1 Diana ✓	13 Isis ✓
2 Brya ✓	14 Liliana ✓	2 Ana Rita + Carlota + Lara + Megy ✓	14 Katy + Elia ✓
3 Margarida + Fátima	15 Isis ✓	3 Lili + Diana e Mariana	15 Iris ✓
4 Mariana ✓	16 Katy ✓	4 Iris ✓	16 <del>scribble</del>
5 David ✓	17 Diana ✓	5 Isis + Carlos	17 Gahi ✓
6 Gustavo ✓	18 Eliana ✓	6 Sofia + Carlos ✓	18 Roxtegn ✓
7 LARA ✓	19 Isis ✓	7 Gustavo + PT ✓	19 Ana Rita + Megy + Lara ✓
8 Diana + Fátima	20 Sofia, Diogo + PT ✓	8 <del>scribble</del>	20 Katy ✓
9 Maggy + Sofia ✓	21 Diogo + PT ✓	9 <del>scribble</del>	21 Isis + Quarta-Feira ✓
10 <del>scribble</del>	22 Liliana ✓	10 <del>scribble</del>	22 Sofia ✓
11 Iris ✓	23 Gustavo + PT ✓	11 Iris + Isis ✓	23 Iris ✓
12 Isis + Sofia ✓	24 Katy ✓	12 Rita + Fátima ✓	24 Diana + Lara ✓

Apresentação Produções

Ler

Dias da  
 Segunda  
 Terça-fe  
 Quarta-  
 Quinta-  
 Sexta-fe  
 Sábado  
 Domingo

ANEXO L- BIBLIOTECA

|' '' | | ''

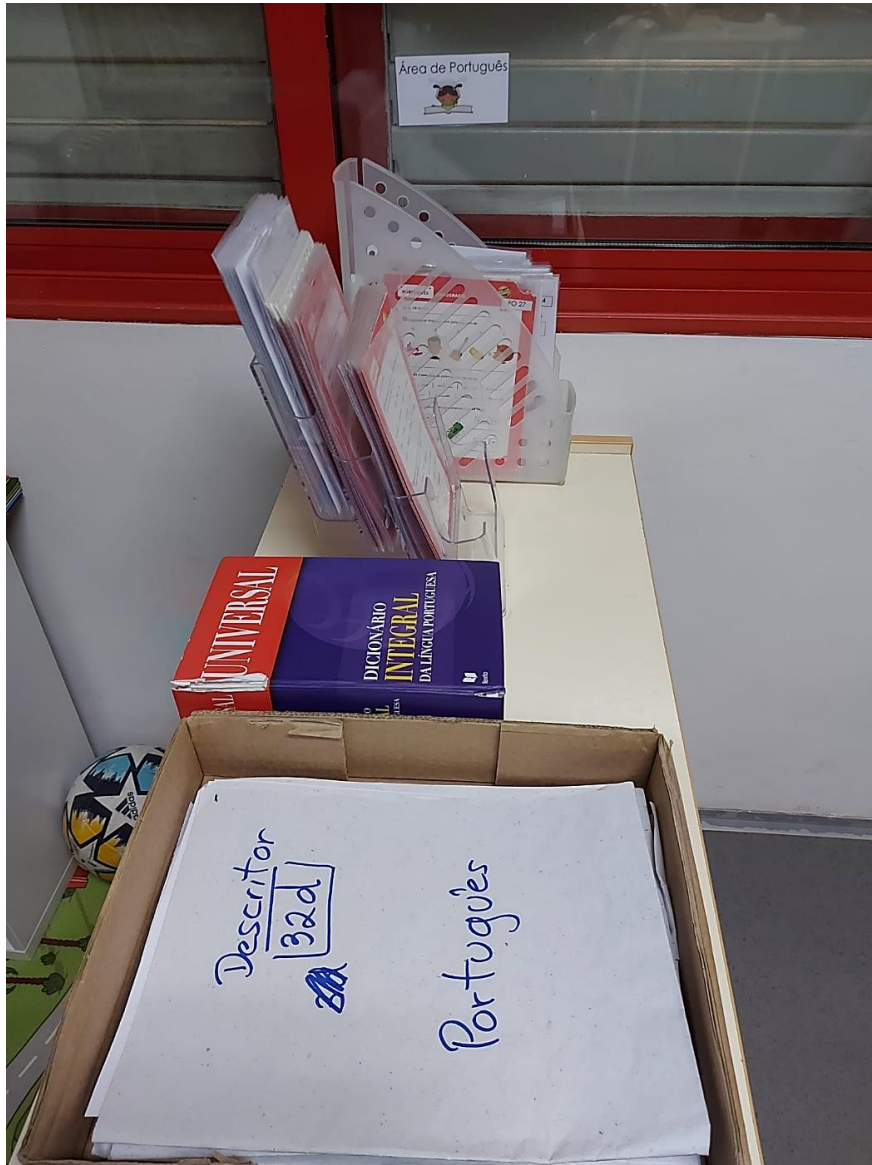
**Figura 22.**  
*Biblioteca.*



ANEXO M- FICHEIROS DE PORTUGUÊS

| ' ' | ' ' |

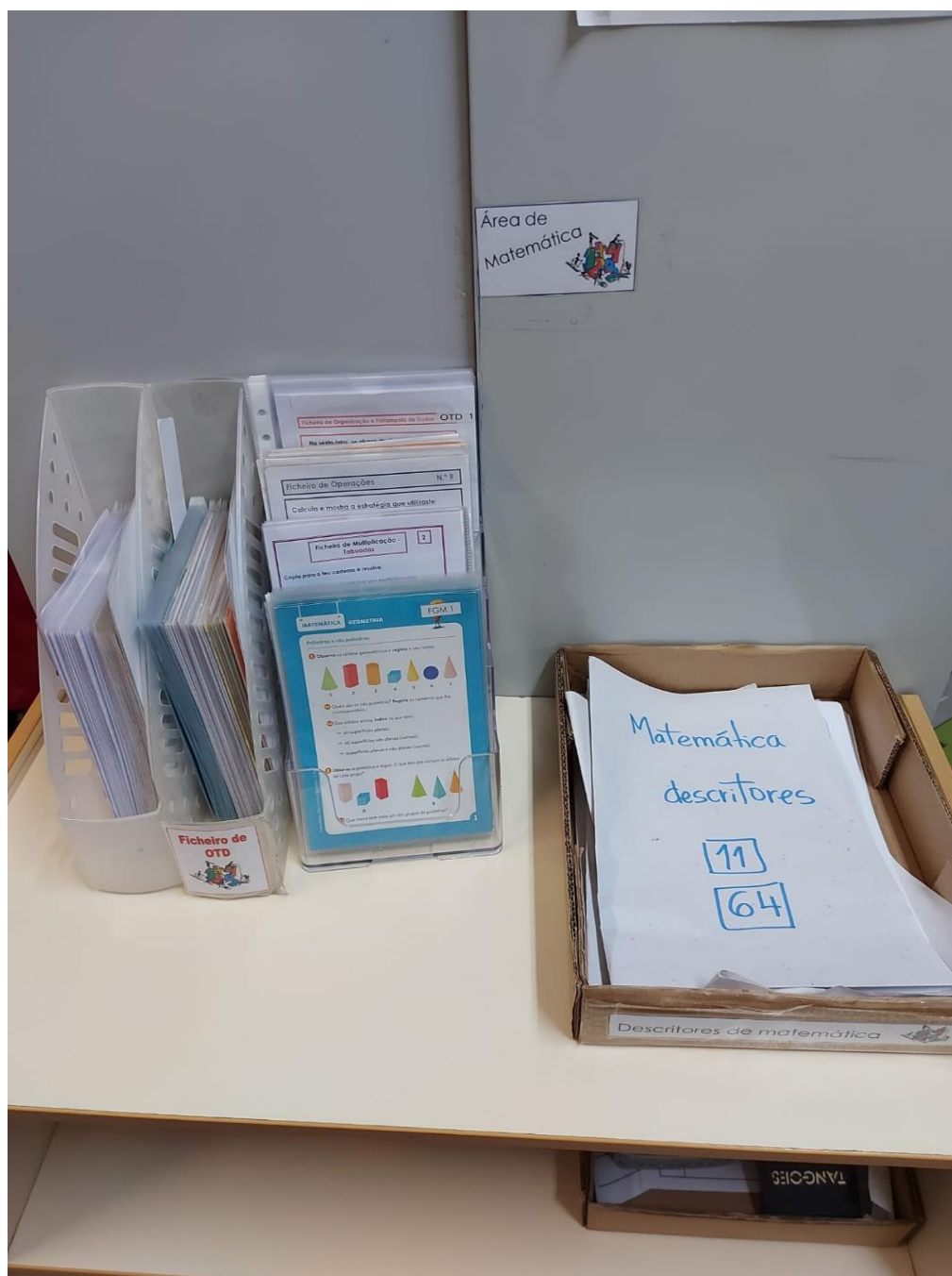
**Figura 23.**  
*Ficheiros de Português.*



ANEXO N- FICHEIROS DE  
MATEMÁTICA

| ' ' | ' ' |

**Figura 24.**  
*Ficheiros de Matemática.*



ANEXO 0- SALA DE AULA

|' '' | | ''

**Figura 25.**  
*Sala de aula.*



ANEXO P- DISPOSIÇÃO DA SALA  
PARA O CONSELHO DE TURMA

| " | | | " "

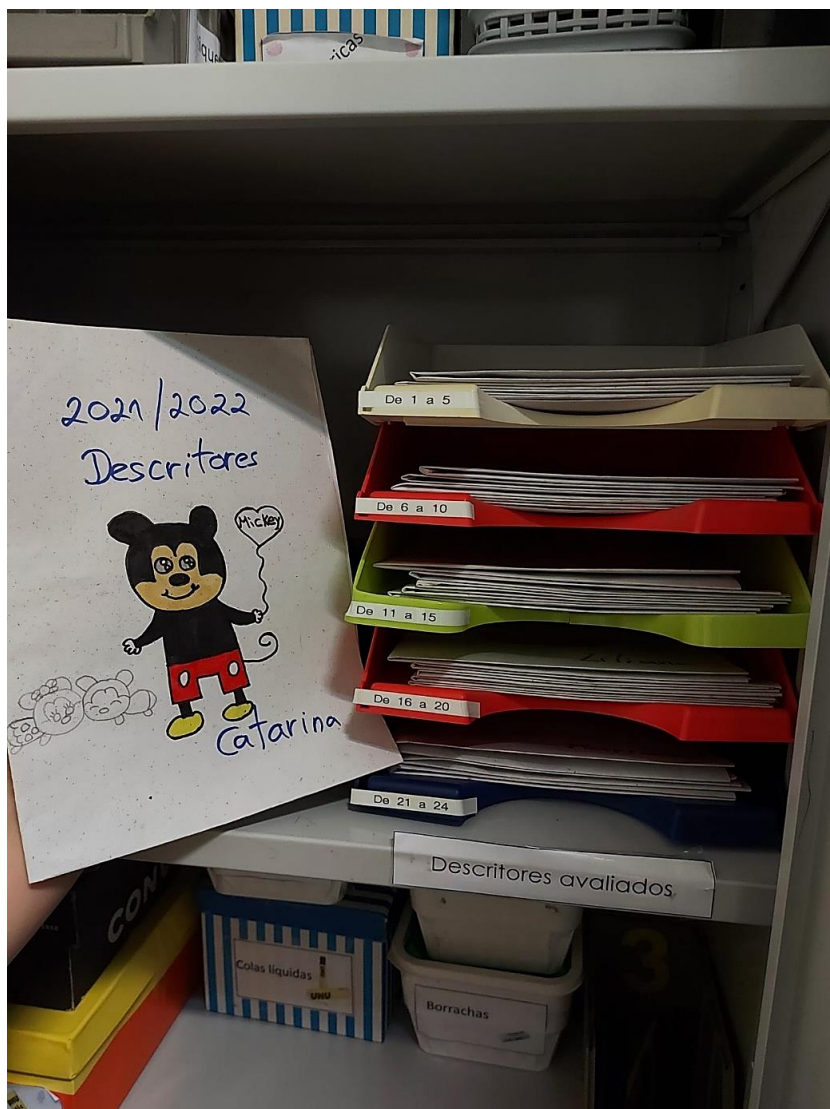
**Figura 26.**  
*Sala de aula no Conselho de Turma.*



ANEXO Q- ARMÁRIO DOS  
DESCRITORES

| ' ' | | ' ' |

**Figura 27.**  
*Armário dos descritores avaliados.*



ANEXO R- DESCRITORES CONQUISTADOS

| ' ' | | ' ' |

**Figura 28.**  
*Registo dos descritores conquistados.*

Lista de verificação de Português - 4º ano

Sou capaz de ...	Avaliação	
	Já sei	Tenho Dúvidas
<b>GRAMÁTICA</b>		
Identificar classes de palavras:		
31a. determinantes interrogativos;		
31b. preposições;		
32a. pronomes pessoais (forma tónica e átona);		
32b. pronomes possessivos;		
32c. pronomes demonstrativos;		
33. Conjugar verbos regulares e irregulares no pretérito imperfeito no modo indicativo.		X
34. Conjugar verbos regulares e irregulares no modo imperativo.		
35. Formar o plural dos nomes e adjetivos.		
36. Formar o feminino de nomes e adjetivos.		
37. Identificar os graus dos adjetivos e sei escrevê-los.		
38. Escrever os nomes nos seus diferentes graus (normal, aumentativo e diminutivo).		
39. Identificar os constituintes da frase (Grupo Nominal e Grupo Verbal).		
40. Identificar as seguintes funções sintáticas da frase: sujeito e predicado.		
41. Expandir/reduzir frases, acrescentando, substituindo, destacando ou suprimindo palavras.		
42. Identificar radicais de palavras de uso mais frequente e palavras da mesma família.		
43. Identificar prefixos e sufixos de uso mais frequente.		
44. Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos.		
45. Identificar e distinguir sinónimos e antónimos.		
46. Descobrir o significado de palavras e/ou expressões que são usadas no texto com outro sentido.		
47. Reconhecer onomatopéias.		
<b>COMPETÊNCIAS, LECTURA, EDUCAÇÃO LITERÁRIA e GRAMÁTICA</b>		
48. Comunicar por escrito, em meios digitais e nas plataformas de interação (Teams).		
49. Colaborar nas plataformas de interação de forma adequada e segura, cumprindo as regras.		
50. Colaborar na realização de projetos, presencialmente ou a distância.		
51. Colaborar na apresentação de projetos aos outros, presencialmente ou a distância.		
52. Trabalhar sobre assuntos da escola e outros temas do meu interesse.		
53. Verificar se a informação recolhida é credível, cruzando diferentes fontes.		
54. Organizar a informação recolhida para apresentação de uma produção.		
55. Apresentar um projeto ou ideia em diversos suportes (google slides, powerpoint, prezi, ...).		
56. Interpretar documentos do dia a dia (notícia, gráfico, imagem, cartoon).		
57. Usar linguagens verbais e não-verbais para dar significado e comunicar.		
58. Compreender, interpretar e expressar factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos.		
59. Criar e apresentar produções (linguísticas, literárias, artísticas, musicais, tecnológicas, matemáticas, científicas).		
60. Elaborar documentos escritos com uma intenção (convite, pedido de adiantamento, de ajuda, de desculpa, denúncia).		
61. Observar, analisar e discutir ideias para dar sentido a informações e experiências.		
62. Defender uma ideia com argumentos com base em critérios, tomando posição.		
63. Trabalhar em cooperação, partilha, colaboração e competição, de forma adequada.		
64. Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar, presencialmente e em rede.		
65. Ser tolerante e aceitar diferentes pontos de vista.		
66. Argumentar e negociar, com empatia e respeito pelo outro.		
67. Identificar pontos fortes e aspetos onde preciso de melhorar.		
68. Procurar ajuda e apoio eficazes para alcançar os seus objetivos.		
69. Acreditar que sou capaz, sou persistente, não desanimo, e tenho espírito de iniciativa.		

1.º CEB - outubro 2021

ANEXO S- ESTRATÉGIAS GLOBAIS DE  
INTERVENÇÃO

| | " | | " |

**Tabela C.**

*Estratégias globais de intervenção do 4.º A.*

Fragilidades	Objetivos	Estratégias
- Dificuldade em identificar a classe de palavras.	Desenvolver a capacidade de identificação da classe de palavras.	<u>Português:</u> - Realizar Laboratórios Gramaticais. - Dar continuidade ao Trabalho de Texto.  <u>Estudo do Meio:</u> - Analisar as classes de palavras nos textos dos projetos.  <u>Expressão Dramática:</u> - Exercícios de improvisação utilizando as classes de palavras como indutor.
- Dificuldade em exprimir, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática.	Desenvolver o raciocínio matemático, particularmente, os processos de conjecturar, generalizar e justificar.	<u>Característica das tarefas<sup>12</sup>:</u> - Ter natureza diversa; - Permitir uma variedade de estratégias; - Solicitar a formulação de conjecturas e generalizações; - Solicitar a justificação de respostas;  <u>No lançamento da tarefa:</u> - Assegurar que todos os alunos compreendem o que é solicitado; - Promover o envolvimento dos alunos na tarefa; <u>Durante o trabalho autónomo:</u> - Acompanhar a resolução da tarefa por parte dos alunos; - Para os alunos com mais dificuldades, realizar perguntas que orientem o raciocínio e para os alunos com menos dificuldades, propor extensões das tarefas;  <u>Na discussão coletiva:</u> - Encorajar a partilha de ideias; - Explorar desacordos; - Encorajar a argumentação; - Aceitar e valorizar contribuições incorretas, promovendo uma discussão que as desconstrua, complemente ou clarifique.

<sup>12</sup> Estratégias para promover o raciocínio matemático retiradas de Ponte et al. (2020).

ANEXO T- ANÁLISE SOCIODEMOGRÁFICA DA  
FREGUESIA DO LUMIAR

| " | | " |

**Tabela D.***População Freguesia do Lumiar (Fonte: INE, Censos 2011).*

<b>Território</b>	<b>População Residente (total)</b>	<b>Grau de Ensino Superior</b>	<b>Não sabe ler nem escrever</b>
Freguesia do Lumiar	45.683	19.174	846
Concelho de Lisboa	552.700	151.121	16.196

ANEXO U- CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO  
6.05.a

| | " | | " |

**Tabela E.***Caracterização da turma do 6.º5.ª*

<b>Número</b>	<b>Nome</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Observações</b>
1	C.C.	F	11	
2	C.C.	M	11	
3	D.G.	M	12	Aluno repetente
4	F.M.	F	10	
5	G.P.	F	11	
6	G.F.	M	11	
7	J.C.	F	11	
8	J.A.	M	11	
9	L.S.	M	11	
10	M.P.	F	11	
11	M.S.	M	10	
12	M.I.	M	11	
13	M.F.	M	11	
14	M.D.	M	11	
15	M.P.	F	11	
16	M.H.	F	11	
17	M.M.	F	10	
18	M.N.	F	11	
19	M.F.	F	11	
20	R.I.	F	11	
21	R.C.	F	10	
22	R.R.	F	10	
23	R.Q.	M	11	
24	S.S.	F	11	NSE
25	S.M.	M	11	
26	S.C.	F	11	
27	T.R.	M	12	
28	V.R.	M	11	NSE

ANEXO V- CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO  
6.º ano

|| " | | " |

**Tabela F.***Caracterização da turma do 6.º6.ª*

<b>Número</b>	<b>Nome</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Observações</b>
1		F	11	
2		M	11	
3		M	11	
4		F	10	
5		F	11	
6		M	11	
7		F	10	NSE
8		M	11	
9		M	11	
10		F	11	
11		M	11	
12		M	10	
13		M	11	
14		M	11	
15		F	11	
16		F	11	
17		F	11	
18		F	11	
19		F	11	
20		F	11	
21		F	10	
22		F	11	
23		M	11	
24		F	11	
25		M	10	
26		F	11	
27		F	11	
28		F	11	
29		M	11	

ANEXO W- POTENCIALIDADES E  
FRAGILIDADES DAS TURMAS DO 6.º ANO

| ' ' | ' ' |

**Tabela G.***Potencialidades e fragilidades das turmas de 6.º ano.*

<b>Área Curricular</b>	<b>Potencialidades</b>	<b>Fragilidades</b>
<b>Matemática</b>	- Calcular perímetros e áreas de figuras planas, incluindo o círculo, recorrendo a fórmulas.	- Descrever figuras no espaço com base nas suas propriedades e nas relações entre os seus elementos e fazer classificações explicitando os critérios utilizados; - Reconhecer o significado de razão e proporção em diferentes situações do quotidiano.
<b>Ciências Naturais</b>	- Relacionar os órgãos respiratórios envolvidos na respiração branquial e na respiração pulmonar; - Interpretar informação relativa à composição do ar inspirado e do ar expirado e as funções dos gases respiratórios; - Relacionar o habitat dos animais com os diferentes processos respiratórios; - Relacionar os órgãos do sistema respiratório humano com as funções que desempenham; - Distinguir as trocas gasosas ocorridas nos alvéolos pulmonares com as ocorridas nos tecidos.	- Reconhecer hábitos saudáveis para o bom funcionamento do organismo.
<b>Competências Sociais</b>	- Participam voluntariamente e quando solicitado; - Colocam o braço e esperam pela sua vez para intervir; - Intervêm de forma educada; - Mantêm o silêncio quando a situação o exige; - Respeitam as regras de sala de aula; - Realizam os trabalhos de casa solicitados pela professora; - Demonstram interesse em aprender os conteúdos.	- Não trabalham corretamente em grupo; - Não apresentam o caderno organizado; - Não apresentam hábitos de estudo.

ANEXO X- EXEMPLO DE UMA GRELHA DE  
OBSERVAÇÃO DO 6.º ANO (6.º 5.a)

|' '' | ''







ANEXO Y- ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DO  
6.º ANO

| | | | |

**Tabela H.***Estratégias globais de intervenção do 6.º ano.*

Objetivos Gerais	Estratégias Globais de Intervenção
Reconhecer hábitos saudáveis para o bom funcionamento do organismo.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver atividades Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP);</li><li>• Realizar atividades práticas;</li><li>• Realizar palestras com profissionais de saúde, com o intuito de alertar para a necessidade de criar e adotar hábitos saudáveis;</li><li>• Visualizar vídeos elucidativos.</li><li>• Realizar atividades de pesquisa.</li></ul>
Desenvolver a capacidade de visualização espacial.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realizar atividades com recurso a materiais manipuláveis;</li><li>• Promover atividades com recursos digitais, nomeadamente aplicações interativas e programas computacionais específicos;</li><li>• Utilizar instrumentos de medida e desenho (régua, compasso, esquadro e transferidor) na construção de objetos geométricos.</li></ul>
Compreender a proporcionalidade direta em situações do quotidiano.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realizar atividades baseadas em situações do quotidiano;</li><li>• Promover atividades com recursos digitais;</li><li>• Desenvolver atividades de exploração (a pares ou em pequenos grupos).</li></ul>
Desenvolver capacidades de organização e de rotinas de estudo.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realizar formulários, imagens e esquemas para os alunos colarem no caderno;</li><li>• Verificar a organização dos materiais dos alunos;</li><li>• Promover a diferenciação dos momentos de aprendizagem (parcelar os vários momentos de sala de aula de forma que o aluno tenha o caderno organizado segundo os títulos: “Aprende”, “Prática”, “Relembra”, etc.).</li></ul>

ANEXO Z- DESCRITOR CLASSE DE PALAVRAS

|' '' | | ''

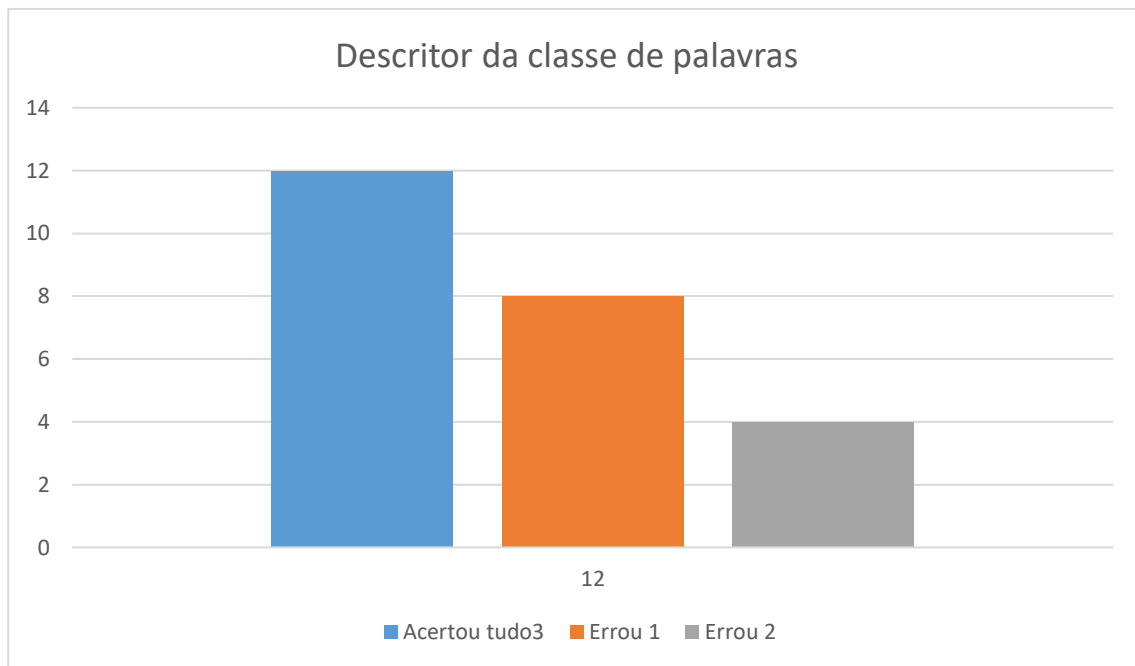
Ler o seguinte código:



ANEXO AA- RESPOSTAS DOS ALUNOS AO  
DESCRITOR DA CLASSE DE PALAVRAS

|' '' | | ''

**Figura 29.**  
*Respostas dos alunos ao descritor.*



ANEXO BB- AVALIAÇÃO DO 1.º SEMESTRE

| | " | | " |

**Figura 30.**

*Avaliação do 1.º semestre do 4.º A.*

	português	matemática	Est Meio	Educação artística	Educação Física	TA	Ass turma
Ana Rita F. S. Gomes	B	MB	MB	MB	MB	MB	MB
Barbara Munteala	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
Carla Maria P. B. M.	MB	S	MB	MB	MB	MB	MB
Carla A. L. P.	MB	B	MB	MB	MB	MB	MB
[Redacted]	I	S	B	B	B	S	B
David M. P.	S	S	MB	MB	MB	S	B
[Redacted]	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
Diogo P.	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
Diogo P. O.	B	MB	MB	MB	MB	MB	MB
Elisa T.	S	S	B	B	MB	B	MB
F. L. S. G.	MB	MB	MB	B	MB	MB	B
Gabriel F. A.	S	B	MB	B	MB	B	MB
Guilherme M. O.	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
Guilherme F. M.	S	S	MB	MB	MB	B	MB
Isa F. C.	B	MB	MB	MB	B	MB	MB
[Redacted]	S	I	MB	MB	MB	S	MB
Kely C. S.	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
[Redacted]	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
Liliana M. M.	MB	S	MB	MB	MB	MB	MB
[Redacted]	S	B	MB	MB	MB	B	MB
Margarida M. P.	MB	mb	MB	MB	MB	MB	MB
Mariana G. S.	MB	MB	MB	MB	MB	MB	mb
[Redacted]	S	S	MB	B	MB	S	S
S. S. B.	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB

ANEXO CC- NOTAS DE CAMPO

| | " | | "

“Estou ainda a praticar *ela*” (aluna, acerca da apresentação da história que escreveu)

“O seu tio convidou *ele* para jogar.” (aluno na sala de aula)

“Fazia isto a *eles*” (apresentação sobre o 25 abril)

“Chama *eles* para virem jogar”

“E eu disse a *ela*...”

“Trouxe *ela* ontem”

ANEXO DD- QUESTIONÁRIO À OC

|' '' | | ''

### Questionário à Orientadora Cooperante

O presente questionário tem como objetivo esclarecer algumas questões relativamente à ação pedagógica da Orientadora Cooperante como também sobre a caracterização da mesma e da turma.

Todos os dados recolhidos serão apenas utilizados para fins académicos, mais concretamente para a realização do Relatório Final da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado II, que por sua vez se integra no plano de estudos do mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB da Escola Superior de Educação de Lisboa.

**Instituição Cooperante:** \_\_\_\_\_

**Orientadora Cooperante:** \_\_\_\_\_

**Ano de escolaridade da Turma:** 4.º ano do 1.º CEB/ **Turma:** A

**Estagiária:** Maria de São Pedro

No que diz respeito à caracterização da ação educativa:

**1. Qual o tipo de relação existente entre a escola e a família?**

Resposta: Excelente comunicação.

**2. Qual o modelo pedagógico que sustenta a prática da professora?**

Resposta: MEM.

**3. Quais os princípios orientadores na qual se assenta o modelo pedagógico referido?**

Resposta: 5 pilares do MEM.

**3.1. Que estratégias utiliza para pôr em prática o modelo pedagógico referido?**

Resposta: Tempo de Estudo Autónomo, Trabalho de Texto, Apresentação de Produções, Cálculo Mental, Teatro, Dança, Projetos...

**3.2. Quais as vantagens do modelo pedagógico referido?**

Resposta: Autonomia, capacidade argumentação, entre outras competências que não são promovidas no ensino tradicional.

**3.3. Como gere os conflitos da turma?**

Resposta: Os conflitos são geridos no Conselho de Turma.

**3.4. Já utilizou Laboratórios Gramaticais? Tem algum conhecimento sobre este método?**

Resposta: Não, nunca utilizei.

**3.5. Que trabalho faz no domínio da Gramática?**

Resposta: A gramática é trabalhada no tempo de trabalho de texto, sempre que venha a propósito. Em alguns conteúdos da gramática são feitos laboratórios gramaticais para levar os alunos à descoberta. Também quando é feita revisão de texto em TEA, sempre que for importante é feita sistematização de conteúdos gramaticais.

**3.6. Como acha que se pode valorizar o conhecimento intuitivo e implícito dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da gramática?**

Resposta: Deve-se partir sempre da escrita deles, para depois chegar ao conhecimento da gramática. Os próprios LG partem dos textos ou contexto da turma.

Relativamente à caracterização da Orientadora Cooperante:

**1. Tem quantos anos de experiência profissional**

Resposta: 25

**2. Qual é a sua formação académica e profissional?**

Resposta: Licenciada em Ensino de Matemática e Ciências Naturais.

**3. Quais são os seus cargos desempenhados?**

Resposta: Coordenadora de ano e coordenadora TIC.

No que concerne à caracterização da turma:

**1. Quantos alunos tem a turma?**

Resposta: 24

**2. Qual é a faixa etária dos alunos?**

Resposta: 9 aos 10 anos.

**3. Qual é o nível socioeconómico da maioria dos alunos?**

Resposta: Médio e alguns médio-alto.

**4. Existe alunos com NEE?**

Resposta: Neste momento não.

**5. Existem alunos PLNM? Caso sim, quais são as línguas maternas dos mesmos?**

Resposta: Não.

**6. Há alunos repetentes?**

Resposta: Não.

**7. O grupo de turma mantém-se desde o 1.º ano de escolaridade?**

Resposta: Sim, exceto alguns elementos.

ANEXO EE- PRÉ-TESTE

| | " | | "

## Pronomes pessoais átonos

O presente exercício tem como finalidade recolher dados acerca do conhecimento dos alunos acerca dos pronomes pessoais. A confidencialidade das respostas é segura e os dados serão utilizados apenas para fins académicos.

**Reescreve** as frases e **substitui** as palavras destacadas por um pronome pessoal.

\* Obrigatória

1. Escreve o teu nome. \*

2. A Mariana adora **os Now United**. \*

3. A Eliany disse **à professora** que se esqueceu do caderno. \*

4. A Carlota levou **o Cookie** para sua casa. \*

5. A Ana Rita chamou **o Gabriel e o David** para fazerem o trabalho. \*

6. O Francisco explicou o exercício **à Sofia**. \*

7. A professora sugeriu **aos alunos** que ensaiassem as danças no intervalo. \*

---

Este conteúdo não foi criado nem é aprovado pela Microsoft. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário.



ANEXO FF- 1.a VERSÃO DO LG

|' "' | | "'

## Quando devo utilizar os pronomes pessoais átonos?

### Etapa 1<sup>13</sup>



#### 1. Repara nas frases seguintes e nas expressões destacadas.

- A. A Inês gostou do **estojo**. Por isso, comprou o **estojo**.
- B. Os **Now United** vieram a Portugal. Ele ficou feliz, pois adora os **Now United**.
- C. O grupo finalizou **o projeto**. Por isso, apresentou **o projeto** à turma.
- D. A turma apresentou **as coreografias**. A professora adorou **as coreografias**.



#### 1.1. Na segunda frase, há sempre a repetição de uma expressão da primeira frase. Esta repetição pode ser evitada se a substituirmos por outra palavra. Sublinha, nas frases seguintes, as palavras utilizadas para substituir a expressão da primeira frase.

- A. Por isso, comprou-o.
- B. Ele ficou feliz, pois adora-os.
- C. Por isso, apresentou-o à turma.
- D. A professora levou-as para a sala.



#### 1.2. Identifica a que grupo nominal diz respeito a palavra destacada em cada uma das frases abaixo.

- A. O Carlos viu que as meninas precisavam de ajuda e ajudou-**as**.
- B. O David leu nove capítulos do livro e adorou-**os**.
- C. A Eliany viu o caderno no chão e apanhou-**o**.
- D. A turma foi ver a gruta dos morcegos e fotografou-**a**.



#### 1.3. Completa.

Os pronomes substituem o \_\_\_\_\_ a que dizem respeito. Concordam com essa expressão em género e em número.

<sup>13</sup> Adaptado de Gramática no Laboratório- Português 4.º ano de Estrela, A. & Ferreira, P. S. (2019)



**1.4. Escreve as frases de 1.2. na forma negativa, tal como mostra o exemplo.**

- A.** O Carlos viu que as meninas precisavam de ajuda e não as ajudou.  
**B.** \_\_\_\_\_  
**C.** \_\_\_\_\_  
**D.** \_\_\_\_\_



**1.5. Ocorreu alguma alteração? Qual?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**1.6. Completa as frases, usando pronomes e tendo em conta as frases de 1.2, tal como mostra o exemplo.**

- A.** O Carlos viu que as meninas precisavam de ajuda e também as ajudou.  
**B.** O David leu nove capítulos do livro e também \_\_\_\_\_.  
**C.** A Eliany viu o caderno no chão e já \_\_\_\_\_.  
**D.** A turma foi ver a gruta dos morcegos e também \_\_\_\_\_.



**1.7. Ocorreu alguma alteração? Qual?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**1.8. Completa.**

Os pronomes pessoais átonos surgem \_\_\_\_\_ do verbo quando a frase está na forma \_\_\_\_\_ e quando estão presentes palavras como *também* e *já*.

## Etapa 2



**2. Repara, agora, nas frases seguintes.**

- A.** A Ísis ofereceu uma flor **à Catarina**.  
**B.** Os professores deram uma recompensa **aos alunos**.  
**C.** O Francisco emprestou um casaco **ao Paiva**.  
**D.** Os estagiários enviaram o questionário **às crianças**.



**2.1. Reescreve as frases anteriores, substituindo a expressão destacada por um pronome adequado, tal como mostra o exemplo.**

A. A Ísis ofereceu-lhe uma flor.

B. \_\_\_\_\_.

C. \_\_\_\_\_.

D. \_\_\_\_\_.



**2.2. Assinala com X a opção correta.**

As expressões destacadas em **2.** podem ser substituídas pelas formas átonas *lhe, lhes*.

As expressões destacadas em **2.** podem ser substituídas pelas formas átonas *o, as, os, as*.



**2.3. Escreve as frases que completaste em 2.1 na frase negativa, tal como mostra o exemplo.**

A. A Ísis não lhe ofereceu uma flor.

B. \_\_\_\_\_.

C. \_\_\_\_\_.

D. \_\_\_\_\_.



**2.4. Ocorreu alguma alteração? Qual?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**2.5. Substitui a expressão destacada pelo pronome que já conheces.**

A. A Ísis também ofereceu uma flor **à Catarina**.

\_\_\_\_\_.

B. Os professores também deram uma recompensa **aos alunos**.

\_\_\_\_\_.

C. O Francisco já emprestou um casaco **ao Paiva**.

\_\_\_\_\_.

D. Os estagiários já enviaram o questionário **às crianças**.



2.6. Ocorreu alguma alteração? Qual?

---

---



2.7. **Completa.**

Os pronomes pessoais átonos surgem \_\_\_\_\_ do verbo quando a frase está na forma \_\_\_\_\_ e quando estão presentes palavras como *também* e *já*.

### Etapa 3



3. **Reescreve as frases, substituindo as expressões destacadas pelo pronome adequado.**

A. A Isis entregou os livros **à professora**.

---

B. A Inês emprestou **as canetas** à Liliana.

---

C. A Lara frou a folha **ao Rafael e à Rita**.

---

D. A Sofia trouxe **os textos** para eu ver.

---

3.1. **Sublinha, no texto, os pronomes pessoais átonos.**

Era uma vez um homem chamado Santiago. Ele vivia numa serra e gostava de descobrir coisas novas. Começou a ir ver o mar, e um dia levou consigo um remédio mágico. Nesse dia, ele aproximou-se duma baleia gigante e ela engoliu-o. O Santiago disse-lhe: "Que boca fedorenta!". O homem fez-lhe cócegas na boca e saiu de lá. No entanto, a baleia estava presa numa rede, e o homem encontrou uma faca e libertou-a.

Jogo "A Vida das Palavras", grupo do B.

#### APRENDI QUE...

- ✓ As formas átonas do pronome pessoal são *o, a, os, as, lhe, lhes*, entre outras.
- ✓ Sendo pronomes, substituem grupos nominais e também outros grupos (que irás conhecer mais tarde).

ANEXO GG- 2.a VERSÃO DO LG  
|| '' | | ''

## Quando devo utilizar os pronomes pessoais átonos?

### Etapa 1<sup>14</sup>



1. Repara nas frases seguintes e nas expressões destacadas.

- A. A Íris adorou os brincos, por isso, comprou-**os**.
- B. O Bryan afiou os lápis e arrumou-**os**.
- C. A Mariana levou carteiras para a escola e vendeu-**as**.
- D. A Carlota viu que o Pinto precisava de ajuda e ajudou-**o**.



1.1. Identifica a que grupo nominal diz respeito **a palavra destacada** em cada uma das frases abaixo.

E. A Íris adorou os brincos e comprou-**os**.

\_\_\_\_\_

F. O Bryan afiou os lápis e arrumou-**os**.

\_\_\_\_\_

G. A Mariana levou carteiras para a escola e vendeu-**as**.

\_\_\_\_\_

H. A Carlota viu que o Pinto precisava de ajuda e ajudou-**o**.

\_\_\_\_\_



Completa.

Os pronomes substituem o \_\_\_\_\_ a que dizem respeito. Concordam com essa expressão em género e em número.



1.2. Escreve as frases de 1.2. **na forma negativa**, tal como mostra o exemplo.

E. A Íris adorou os brincos e não os comprou.

F. \_\_\_\_\_



G. \_\_\_\_\_

H. \_\_\_\_\_

1.3. Ocorreu alguma alteração **relativamente ao pronome**?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Etapa 2



2. Repara, agora, nas frases seguintes.

E. A Catarina contou um segredo **à Mariana**.

F. Os rapazes pediram ajuda **às raparigas** para ensaiar.

G. O Guilherme fez um favor **ao Gustavo**.

H. Os alunos fizeram uma surpresa **aos estagiários**.

<sup>14</sup> Adaptado de Gramática no Laboratório- Português 4.º ano de Estrela, A. & Ferreira, P. S. (2019)



**2.1. Reescreve as frases anteriores, substituindo a expressão destacada por um pronome adequado, tal como mostra o exemplo.**

E. A Catarina contou-lhe um segredo.

F. \_\_\_\_\_

G. \_\_\_\_\_

H. \_\_\_\_\_



**2.2. Escreve as frases que completaste em 2.1 na frase negativa, tal como mostra o exemplo.**

E. A Catarina não lhe contou um segredo.

F. \_\_\_\_\_

G. \_\_\_\_\_

H. \_\_\_\_\_

**2.3. Ocorreu alguma alteração relativamente ao pronome? Qual?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**2.4. Completa.**

Os pronomes pessoais átonos surgem \_\_\_\_\_ do verbo quando a frase está na forma \_\_\_\_\_ e quando estão presentes palavras como *também* e *já*.

### Etapa 3



**3. Reescreve as frases, substituindo as expressões destacadas pelo pronome adequado.**

E. A Isis entregou os livros **à professora**.

\_\_\_\_\_

F. A Inês emprestou **as canetas** à Liliana.

\_\_\_\_\_

G. A Lara tirou a folha **ao Rafael e à Rita**.

\_\_\_\_\_

H. O Gabriel levou **os pop it** para mostrar aos colegas.

\_\_\_\_\_

ANEXO HH- PÓS-TESTE

| ' ' | ' ' |

## Pronomes pessoais átonos

**Reescreve** as frases e **substitui** as palavras destacadas por um pronome pessoal.

1. Nome

2. O Gabriel estava triste e explicou **à Diana** o que tinha acontecido.

3. A Margarida levou **os patins** para a apresentação de produções.

4. A Isis utilizou **as lãs** na construção do fantoche.

5. A Catarina levou a coluna **aos rapazes** para ensaiarem.

6. A Mariana leu **o caderno das atas** no conselho de turma.

7. A Maria fez a maquilhagem **aos alunos**.

---

Este conteúdo não foi criado nem é aprovado pela Microsoft. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário.



ANEXO II- FÁBRICA DE HISTÓRIAS (CARTAS  
OU DADOS)

| ' ' | | ' ' |

**Figura 32.**  
*Fábrica de Histórias (cartas).*



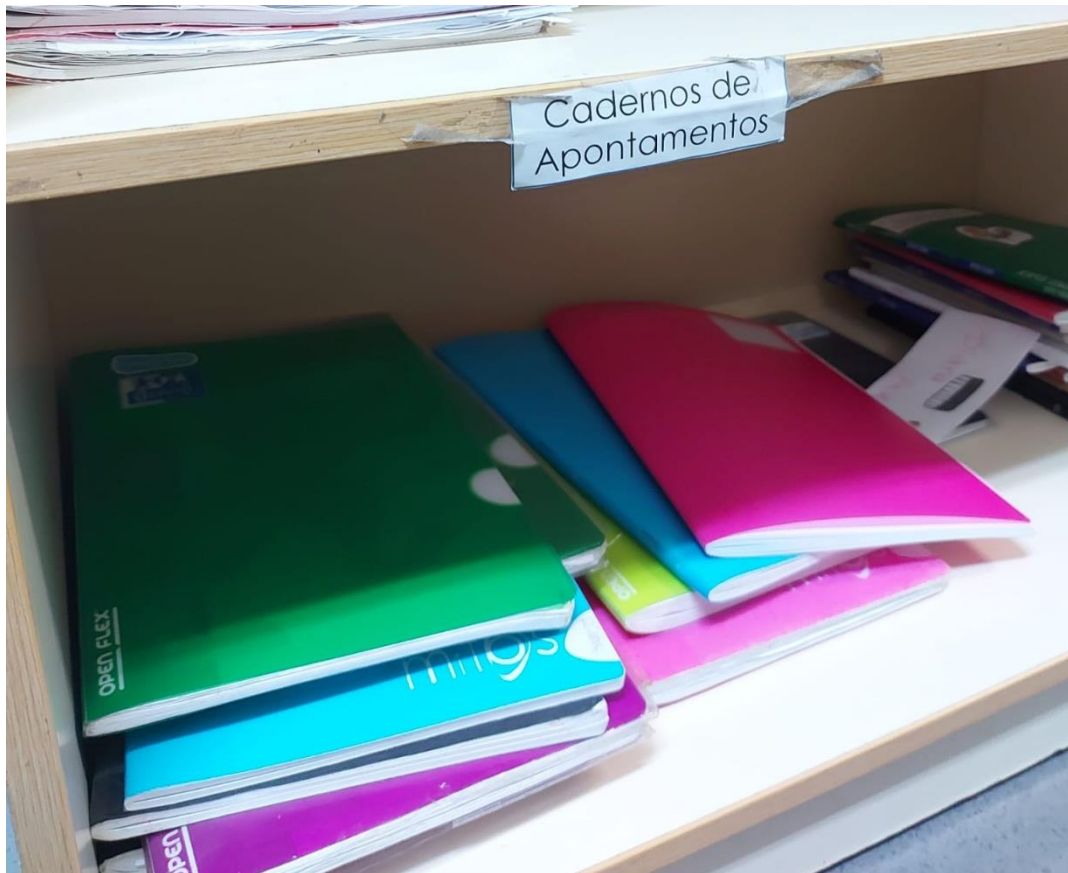
**Figura 31.**  
*Dados de Histórias.*



ANEXO JJ- CADERNO DE APONTAMENTOS

| ' ' | ' ' |

**Figura 33.**  
*Cadernos de Apontamentos.*



ANEXO KK- APONTAMENTO FORMA NEGATIVA

|' '' | | ''

**Figura 34.**

*Apontamento frases na forma afirmativa e forma negativa.*



### Forma afirmativa e forma negativa

- As frases podem ter valor **afirmativo** ou **negativo**. Quando afirmamos uma ideia, utilizamos a **forma afirmativa**, quando negamos uma ideia, utilizamos a **forma negativa**.

Para tornar uma frase afirmativa numa frase negativa, podemos utilizar diversas palavras, como por exemplo, **não**, **nunca** e **nenhum**.

Forma afirmativa	Forma negativa
Os pais foram à festa.	Os pais <b>não</b> foram à festa.
Os alunos fizeram um teatro.	Os alunos <b>nunca</b> fizeram um teatro.
Todos os alunos foram.	<b>Nenhum</b> aluno foi.

ANEXO LL- APONTAMENTO PRONOMES  
PESSOAIS ÁTONOS

| ' ' | ' ' |



## Pronomes pessoais- forma átona

- Os pronomes pessoais substituem nomes para evitar a sua repetição.

Singular	1.ª pessoa	-me
	2.ª pessoa	-te
	3.ª pessoa	-o, -a, -lhe
Plural	1.ª pessoa	-nos
	2.ª pessoa	-vos
	3.ª pessoa	-os, -as, -lhes

A Isis contou um segredo ao Paiva. A Ísis contou-**lhe** um segredo.

A Inês viu a Íris triste e abraçou a Íris. A Inês viu a Íris triste e abraçou-**a**.

A Sofia deu-me gomas, a mim e ao Pinto. A Sofia deu-**nos** gomas.

O Bryan leu a história dele à turma. O Bryan leu-**lhes** a história dele.

A Liliana chamou os rapazes para ensaiar. A Liliana chamou-**os** para ensaiar.

ANEXO MM- EXEMPLOS DE OUTROS LG  
REALIZADOS DURANTE A INTERVENÇÃO

| ' ' | ' ' |

## À descoberta dos demonstrativos

### Etapa 1<sup>15</sup>



1. Lê as seguintes frases e repara nas palavras destacadas.

- A. **Este** cão encontrou o seu dono Max.
- B. Eles brincaram com **aquele** brinquedo.
- C. O cão roeu **esse** osso.
- D. Quando olhou para **aquele** cão, percebeu que era seu pai.



b. A que classe pertencem as palavras imediatamente a seguir às palavras destacadas? \_\_\_\_\_.



### Etapa 2

6. Repara agora nas seguintes frases.

- A. **Este** cão é o Max.
- B. **Esse** cão é o Max.
- C. **Aquele** cão é o Max.



6.1. Associa cada desenho a uma das frases acima, escrevendo a letra correspondente.



6.2. Completa

<sup>15</sup> Adaptado da Gramática no Laboratório de Antónia Estrela e Patrícia Ferreira.

As palavras destacadas surgem \_\_\_\_\_ do nome e indicam uma relação de lugar, expressando a proximidade da pessoa. A essas palavras chamamos de **determinantes demonstrativos**.

Por exemplo, **esta(s)/este(s)** usa-se quando se refere algo \_\_\_\_\_ de quem fala; **essa(s)/esse(s)**, usa-se quando se refere algo \_\_\_\_\_ de quem ouve; **aquela(s)/aquele(s)** usa-se quando se refere algo que está \_\_\_\_\_ de ambos os intervenientes.



### Etapa 3

## 7. Observa as seguintes frases.

- A. O Max adora ossos. Ele roeu **aquela**.
- B. O Max percebeu que **esse** era o seu pai.



7.1. A que se referem as palavras destacadas?

- A- \_\_\_\_\_
- B- \_\_\_\_\_



7.2. Completa.

Uma vez que as palavras destacadas substituem um nome, são considerados \_\_\_\_\_ demonstrativos.

### APRENDI QUE...

- ✓ **Os determinantes e pronomes demonstrativos** são utilizados para informar sobre a proximidade ou distância de algo ou alguém relativamente a quem participa na ação.

## Para que servem os graus dos adjetivos?

### Etapa 1<sup>16</sup>



1. Repara nas frases seguintes.

- A. A Íris é atenta.
- B. A Íris é muito atenta.
- C. A Íris é mais atenta do que o Guilherme.



1.1. As três frases têm o mesmo significado?

---



1.2. Liga cada uma das frases à ideia associada.

A Íris é atenta. ●

● Comparação entre dois elementos.

A Íris é muito atenta. ●

● Qualidade ou característica de alguém.

A Íris é mais atenta do que o  
Guilherme. ●

● Intensificação da qualidade ou característica  
de alguém.



### Etapa 2

2. Repara, agora, nas seguintes frases.

- D. A Íris é tão atenta como o Guilherme.
- E. O Carlos é mais envergonhado do que o Gustavo.
- F. A Rita é menos tímida que a Katy.



2.1. Assinala com **X** a opção correta.

---

<sup>16</sup> Adaptado da Gramática no Laboratório de Antónia Estrela e Patrícia Ferreira.

- A característica apresentada diz respeito apenas a um elemento.
- Há uma comparação de características entre dois elementos.



Podemos usar adjetivos para comparar. Existe o **grau comparativo de superioridade** (mais envergonhado do que), **de igualdade** (tão atenta como) e **de inferioridade** (menos tímida do que).



### Etapa 3

3. Repara nas frases seguintes.

- A. O Francisco é muito veloz.
- B. O Francisco é velocíssimo.
- C. O Francisco é o mais veloz.
- D. O Francisco é o menos veloz.



3.1. Assinala com **X** a opção que se aplica às quatro frases anteriores.

- É intensificada uma qualidade num grau elevado.
- Há uma comparação de características entre dois elementos.



Podemos usar adjetivos para intensificar uma característica ou qualidade. Existe o **grau superlativo relativo de superioridade** (o mais veloz), o **grau superlativo relativo de inferioridade** (o menos veloz), o **grau superlativo absoluto analítico** (muito veloz) e o **grau superlativo absoluto sintético** (velocíssimo).

ANEXO NN- PIT N.º 30

| ' ' | | ' ' |

**Figura 35.**  
PIT n.º 30.

**Plano Individual de Trabalho (PIT) n.º 30**

Data: de 6 de junho a 9 de junho de 2022

**Nesta semana o que preciso de trabalhar?**

Treinar os escritores de português - [aqui](#)  
Treinar os descretores de matemática - [aqui](#)

Total de atividades do PIT anterior ----

**LEGENDA:** Fiz sozinho 🧑‍🎓 Fiz a pares 👫 Fiz com um adulto ❤️ Fiz em casa 🏠

	N.º	O que fiz	Taref.
PORTUGUÊS		Leituras na biblioteca	
		Escrever textos	
		Rever texto	
		<a href="#">Fábrica de Histórias</a>	
		<a href="#">Ficheiro de Consciência Fonológica</a>	
		<a href="#">Ficheiro de Escrita</a>	
		<a href="#">Ficheiro de Gramática</a>	
		<a href="#">Ficheiro de Ortografia</a>	
		<a href="#">Ficheiro de Textos de Autor</a>	
		<a href="#">Ficheiro de Leitura e interpretação</a>	
	<a href="#">Ficheiro de Texto Argumentativo</a>		
	<a href="#">Ficheiro de Leitura Funcional</a>		
	Baixar ou treinar descretores	👉	
	Ler o 1º capítulo do livro "O Miguel nunca Desiste"	👉	
	<a href="#">Wordwall</a> "o 1º capítulo do livro "O Miguel nunca Desiste"	👉	
	Ficha 24, pag. 49 e 50 do CA português- <a href="#">aqui</a>	👉	
	<a href="#">Wordwall</a> "Graus dos adjetivos"	👉	
MATEMÁTICA		<a href="#">ficheiro SuperDoos [Robots] NOVO</a>	
		<a href="#">Ficheiro de números e operações</a> NOVO	
		<a href="#">Ficheiro de Operações</a>	
		<a href="#">Ficheiro de Geometria</a>	
		<a href="#">Ficheiro de Cálculo Mental</a>	
		<a href="#">Ficheiro de Tabuadas</a>	
		<a href="#">Ficheiro de Problemas</a>	
		<a href="#">Ficheiro de dinheiro</a>	
		<a href="#">Ficheiro de OTD</a>	
		<a href="#">Ficheiro de Medida</a>	
	<a href="#">Ficheiro de Problemas/desafios</a>		
	Baixar ou treinar descretores	👉	
	Treinar tabuada - <a href="#">aqui</a> (atingir o mais perto de 20/20)	👉	
	Treino de algoritmos- <a href="#">aqui</a>	👉	
OUTROS		Acabar trabalhos da semana passada	👉
		O que agora sabemos Sistema Solar - <a href="#">aqui</a>	👉
		Ficheiro de Expressão Plástica	
	Ficheiro de Experiências		
<b>TOTAL de ATIVIDADES da SEMANA</b>			

Vou registar os ficheiros que faço [aqui](#)

**Apresentação de produções:**

As	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira	total
Ler					
mostrar					
Fiz comentários					
Avaliação da semana					

**minhas parcerias:**

Nesta semana trabalhei com: \_\_\_\_\_

	Com quem?	O quê?	avaliação
2ªfeira			
3ªfeira			
4ªfeira			
5ªfeira			
6ªfeira			

**Trabalho em Projetos:**

Projeto em estudo	O que fizemos	Avaliação (como trabalhei)

**Avaliação da semana:**

	sim	não		sim	não
Escrevi sempre a data, o nome e o plano do dia			Cumprí com as parcerias?		
Participei nas atividades em coletivo?			Cumprí as regras de sala de aula?		
Acabei os trabalhos propostos?			Escrevi no Diário de Turma		
Nesta semana fiz _____ textos.		Já fiz neste mês _____ textos			
A minha tarefa é _____		cumprí bem _____ não cumprí bem _____			
Observações:					

**Avaliação da Semana:**

Trabalhei bem \_\_\_\_ Trabalhei mais ou menos \_\_\_\_ Tenho que trabalhar mais \_\_\_\_

Para avaliares o PIT tem em conta os seguintes critérios:

- |  |  |
|--|--|
| - Trabalhar as dificuldades;                             | - Começar pelos trabalhos "obrigatórios";          |
| - Melhorar o seu trabalho, em relação à semana anterior; | - Trabalhar na sala o mais possível e não em casa; |
| - Cumprir o planeado no PIT;                             | - Sussurrar enquanto trabalhamos;                  |
| - Fazer mais trabalhos do que os "obrigatórios";         | - Planificar e avaliar o PIT;                      |
| - Variar as atividades do PIT;                           | - Entregar o PIT dentro do prazo.                  |
| - Cumprir com as parcerias;                              |  |
| - Estar concentrado no seu trabalho;                     |  |
| - Aproveitar o tempo;                                    |  |

A minha Avaliação (tem em conta os critérios definidos em Conselho)	Avaliação do colega
Comentário do Encarregado de Educação:	