



MARIANA
GONÇALVES DA
ROCHA

**ARTICULAÇÃO ENTRE LEITURA,
ESCRITA E CONHECIMENTO DE
ADJETIVOS: UMA PROPOSTA PARA
O 4.º ANO DE ESCOLARIDADE**

Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico

ORIENTADORA

Professora Doutora Ana Luísa da Piedade Melro
Blazer Gaspar Costa

Outubro de 2023

VERSÃO DEFINITIVA

MARIANA
GONÇALVES DA
ROCHA

**ARTICULAÇÃO ENTRE LEITURA,
ESCRITA E CONHECIMENTO DE
ADJETIVOS: UMA PROPOSTA PARA
O 4.º ANO DE ESCOLARIDADE**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira, Instituto Politécnico de Setúbal

Arguente: Professora Doutora Ana Cristina Crespo
Pires Sequeira, Instituto Politécnico de Setúbal

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa da
Piedade Melro Blazer Gaspar Costa, Instituto
Politécnico de Setúbal

Outubro de 2023

AGRADECIMENTOS

Este relatório simboliza o término da minha formação inicial, um período marcado por momentos desafiantes, enriquecedores e, sobretudo recompensadores.

Assumo que o sucesso da conclusão desta etapa se deveu em grande parte ao apoio que tive a honra de ter tido de algumas pessoas que de alguma forma, me influenciaram positivamente, ao longo dos últimos anos. Assim, gostaria de deixar aqui o meu profundo agradecimento à Escola Superior de Educação de Setúbal e a todo o corpo docente de que é constituída por me terem permitido frequentar esta instituição que sempre será, para mim, uma bonita referência. Deixo um agradecimento em especial, à professora Ana Costa pela disponibilidade e pela compreensão que teve comigo, nestes últimos meses, durante a realização deste projeto.

Como não poderia deixar de ser, agradeço à minha família, especialmente aos meus pais, por todas as bases que me transmitiram. Sem dúvida que as nossas raízes nos definem, e não seria nada do que sou hoje sem todo o companheirismo e amor que me foi transmitido ao longo de toda a minha vida. Obrigada!

Àquele que foi o “Carro das meninas”, composto por mulheres que, com as suas diferenças, sempre se apoiaram. Obrigada, Ana, Raquel e Susana por terem sido o meu abrigo nos momentos difíceis. Independentemente de tudo, vocês terão sempre um lugar importante no meu coração.

À Neuza, a irmã de coração que caminha comigo, lado a lado, ao longo de vários anos. Obrigada pela amizade e companheirismo de sempre. Será para sempre!

Por fim, agradeço à Ema que sempre teve a palavra certa, o abraço apertado e a observação realista nos momentos necessários. Obrigada por tudo!

Serei eternamente agradecida a todos. Muito obrigada!

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular *Estágio IV* do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e resultou da implementação de um projeto de investigação realizado com uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com esta investigação, pretende-se compreender de que forma a articulação entre a leitura, a gramática e a escrita pode potenciar a consciência do funcionamento de adjetivos na escrita de descrições. Assim, os objetivos do estudo desenvolvido foram, por um lado, descrever as concepções que os/as alunos/alunas tinham sobre adjetivos e, por outro lado caracterizar o uso que fizeram destes, quer do ponto de vista da oralidade, quer do ponto de vista da escrita, mais concretamente na descrição de uma personagem em sequências descritivas, integradas em narrativas ou em texto de descrição.

Para o efeito, recorreu-se a uma investigação de natureza qualitativa, mais concretamente a uma Investigação sobre a Prática (Ponte, 2002), na qual se recolheram os dados, através da observação não estruturada e da análise documental. Os dados incluíram as respostas dadas pelos/pelas alunos/alunas nas atividades enquadradas pelo Laboratório Gramatical (Duarte, 2008) sobre adjetivos e os textos descritivos escritos, tendo sido feita uma análise de conteúdo e uma análise linguística.

Os resultados obtidos com este projeto de investigação evidenciaram que a articulação entre a leitura, a gramática e a escrita pode potenciar quer as capacidades comunicativas dos/das alunos/alunas na escrita de textos descritivos, quer sua a capacidade de reflexão metalinguística.

Palavras – chave: Leitura; Escrita; Gramática; Texto descritivo e Adjetivos.

ABSTRACT

This study was carried out as part of the Internship IV curricular unit of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and resulted from the implementation of a research project carried out with a 4th grade class of the 1st Cycle of Basic Education.

The aim of this research was to understand how the combination of reading, grammar and writing can boost awareness of how adjectives function in the writing of descriptions. Thus, the objectives of the study were, on the one hand, to describe the students' conceptions of adjectives and, on the other hand, to characterize their use of adjectives, both orally and in writing, more specifically when describing a character in descriptive sequences, as part of narratives or description texts.

To this end, we used qualitative research, more specifically Research into Practice (Ponte, 2002), in which data was collected through unstructured observation and documentary analysis and analyzed through content analysis of the answers given by the students in the activities framed by the Grammar Lab (Duarte, 2008) on adjectives and in the proposals for writing and evaluating descriptive texts.

The results obtained from this research project have shown that the combination of reading, grammar and writing can boost both the students' communicative skills in writing descriptive texts and their metalinguistic reflection skills.

Keywords: Reading; Writing; Grammar; Descriptive text and Adjectives

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO.....	5
ABSTRACT	6
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	18
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1. GRAMÁTICA	18
1.1. O QUE É GRAMÁTICA?	18
1.2. ENSINO EXPLÍCITO DA LÍNGUA – PARA QUÊ?.....	20
1.3. O ENSINO DA GRAMÁTICA NO CURRÍCULO	21
1.4. LABORATÓRIO GRAMATICAL	28
1.5. A APRENDIZAGEM DAS CATEGORIAS ADJETIVAS	30
2. ESCRITA	32
2.1. MODELOS PROCESSUAIS DA ESCRITA	33
2.2. ENSINO – APRENDIZAGEM DA ESCRITA.....	39
2.3. COMPONENTES DA PRODUÇÃO TEXTUAL	41
2.3.1. <i>Planificação</i>	41
2.3.2. <i>Textualização</i>	41
2.3.3. <i>Revisão</i>	42
2.4. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE ESCRITA	43
3. RELAÇÃO ENTRE GRAMÁTICA E ESCRITA.....	44
4. OBJETO EM ESTUDO	45

4.1.	GÉNERO TEXTUAL DESCRITIVO	46
4.2.	ADJETIVOS	48
4.3.	ORAÇÕES RELATIVAS	51
CAPÍTULO II.....		53
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....		53
1.	IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO ADOTADA	53
2.	PROCEDIMENTO DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS.....	57
2.1.	OBSERVAÇÃO.....	57
2.2.	ANÁLISE DOCUMENTAL	59
3.	TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS	60
CAPÍTULO III.....		62
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....		62
1.	CONTEXTO DO ESTUDO	62
1.1.	TURMA.....	63
1.1.	PERTINÊNCIA DA INTERVENÇÃO.....	64
2.	APRESENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO	67
3.	DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO	68
3.1.	APRESENTAÇÃO DO LIVRO A PAR DA ATIVIDADE “O QUE PENSO SER O GRUFALÃO”	69
3.1.1.	<i>Tarefa de pré-leitura do livro</i>	69
3.1.2.	<i>Tarefa de leitura</i>	69
3.1.3.	<i>Tarefa de pós - leitura</i>	70
3.2.	CONCEÇÕES ESPONTÂNEAS DOS/DAS ALUNOS/ALUNAS SOBRE ADJETIVOS.....	70
3.3.	PROPOSTAS DO LABORATÓRIO GRAMATICAL	71
3.3.1.	<i>Primeira Proposta</i>	71

3.3.2. Segunda Proposta	74
3.4. ... PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO E TEXTUALIZAÇÃO DOS TEXTOS	77
3.5. PROPOSTA DE REVISÃO DOS TEXTOS	79
CAPÍTULO IV	81
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	81
1. ANÁLISE DOS DADOS DA APRESENTAÇÃO DO LIVRO E DA ATIVIDADE “O QUE PENSO SER O GRUFALÃO”	82
1.1. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DA TAREFA DE PRÉ-LEITURA	83
1.2. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DA TAREFA DE LEITURA	84
1.3. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DA TAREFA DE PÓS-LEITURA	86
1.4. ANÁLISE DAS CONCEÇÕES ESPONTÂNEAS DOS ALUNOS SOBRE ADJETIVOS.....	90
1.5. ANÁLISE DOS DADOS DAS RESTANTES ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	92
1.5.1. Análise dos dados recolhidos através da primeira proposta do LG	92
1.5.2. Análise dos dados da segunda proposta do LG.....	100
1.6. ANÁLISE DOS DADOS DAS TEXTUALIZAÇÕES DOS ALUNOS	106
1.7. ANÁLISE DOS DADOS DA QUARTA PROPOSTA DE TRABALHO (AVALIAÇÃO DOS TEXTOS)	109
1.8. . OUTRAS CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ANEXOS	128

ANEXO A – CAPA DO GUIÃO DE TRABALHO	129
ANEXO B – PRIMEIRA PROPOSTA DE TRABALHO	131
ANEXO C – SEGUNDA PROPOSTA DE TRABALHO	136
ANEXO D – TERCEIRA PROPOSTA DE TRABALHO	140
ANEXO E – VERSÃO A DA PROPOSTA DE ESCRITA.....	143
ANEXO F – VERSÃO B DA PROPOSTA DE ESCRITA	145
ANEXO G – QUARTA PROPOSTA DE TRABALHO	147

LISTA DE ABREVIATURAS

CEL – Conhecimento explícito da língua

DT (DGE, 2008) - Dicionário Terminológico

LG – Laboratório Gramatical

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	34
Figura 2	37
Figura 3	38
Figura 4	43
Figura 5	69
Figura 6	71
Figura 7	72
Figura 8	73
Figura 9	73
Figura 10	74
Figura 11	75
Figura 12	76
Figura 13	76
Figura 14	77
Figura 15	78
Figura 16	78
Figura 17	79
Figura 18	80
Figura19	85
Figura 20	85
Figura 21	86
Figura 22	87
Figura 23	88
Figura 24	88
Figura 25	89
Figura 26	94
Figura 27	95

Figura 28	95
Figura 29	96
Figura 30	96
Figura 31	96
Figura 32	97
Figura 33	98
Figura 34	100
Figura 35	101
Figura 36	103
Figura 37	103
Figura 38	104
Figura 39	104
Figura 40	105
Figura 41	105
Figura 42	106
Figura 43	107
Figura 44	108
Figura 45	109
Figura 46	110
Figura 47	111
Figura 48	112
Figura 49	113

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	51
Tabela 2	62
Tabela 3	68
Tabela 4	113

INTRODUÇÃO

O plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico prevê que os/as estudantes sejam colocados/colocadas em diferentes contextos práticos, para que possam observar, experienciar e refletir sobre diferentes práticas pedagógicas, sob a condição de estagiários/estagiárias.

Este relatório emerge no âmbito do mestrado referido, traduzindo-se numa investigação que foi desenvolvida no último momento de estágio, inserido na unidade curricular Estágio IV.

A questão de investigação que se constitui como sendo o foco central do presente relatório, resultou das observações retiradas aos longo dos vários momentos de estágio e das considerações e reflexões que foram sendo desenvolvidas, quer ao longo do meu percurso, enquanto estudante do ensino obrigatório, quer enquanto futura docente.

Com esta investigação, pretende-se compreender de que forma a articulação entre a leitura, a escrita e a gramática pode potenciar a consciência do funcionamento de adjetivos na escrita de descrições. Como tal, os objetivos do estudo são descrever as conceções que os/as alunos/alunas têm sobre adjetivos e caracterizar o uso que fazem destes na descrição de uma personagem em sequências descritivas, integradas em narrativas ou em texto de descrição. Assim, a questão de investigação é “De que forma a articulação entre a leitura, a escrita e a gramática potencia a consciência do funcionamento de adjetivos e a escrita de descrições?”.

A intervenção recairá na concretização de atividades enquadradas no Laboratório Gramatical (Duarte, 2008), mais concretamente sobre adjetivos e na sua mobilização adequada em narrativas com recurso a descrições e/ou

em descrições isoladas. Assim, utilizar-se-á o livro “O Grufalão” da autora Julia Donaldson, como ponto de partida para o projeto.

A opção de recorrer aos livros de literatura infantil prende-se ao facto de estes serem notoriamente um material do interesse das crianças, provavelmente, porque as acompanha desde as suas tenras idades, permitindo-lhes vivenciar o mundo imaginário, apelando a criatividade e a imaginação das mesmas e, por outro lado, prende-se ao facto de, numa perspetiva mais pessoal, a prática de mobilizá-los em dinâmicas me deixarem confortável e confiante.

Sobrinho et.al (2006) defende que os livros não devem ser encarados como um instrumento académico, isto é não devem ser utilizados como ferramenta para o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos, pois esta prática pode conduzir ao desinteresse dos/das alunos/alunas pelo objeto que, outrora lhes trazia o poder da imaginação e do deslumbre.

Todavia, o objetivo da mobilização do livro na investigação não será utilizá-los de forma redutora, uma vez que o foco da sua utilização estará na riqueza do conteúdo ilustrativo e descritivo presentes no mesmo.

Relativamente à escolha da metodologia de investigação, considerou-se o facto de que investigar em educação não é o mesmo que investigar em outra área social, “devido à especificidade do fenómeno educativo” (Amado, 2017, p.19), compreendendo-se, portanto que a educação é, por si só, um desafio para os professores e, como tal, estes devem permanentemente refletir e avaliar as suas práticas de modo a reformular e avaliar as mesmas (Ponte, 2002). Assim, a metodologia mobilizada foi a Investigação sobre a Prática (Ponte, 2002), enquadrada num paradigma qualitativo e interpretativo (Coutinho, 2016; Amado, 2017), uma vez que se pressupõe que sejam desenvolvidas atitudes de reflexão sobre a prática educativa, por parte da investigadora, aspeto que é indispensável para a construção da sua identidade profissional.

Por fim, no que diz respeito à organização do presente relatório, este encontra-se dividido em diferentes secções, sendo que num primeiro momento pode ler-se a Introdução (capítulo atual), de seguida o Enquadramento Teórico, logo depois a Metodologia de Investigação que se faz seguir pela descrição da Intervenção Pedagógica, acompanhada pela Análise e Discussão dos Resultados, finalizando-se com as Considerações Finais. No final, encontram-se as Referências Bibliográficas e os Anexos.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar à fundamentação teórica que serviu de suporte para a realização da investigação já mencionada, complementando-se, assim, dos conceitos e dos conteúdos fundamentais sobre a temática em estudo. Assim, este está organizado em quatro grandes tópicos que apresentam os temas que suportaram a investigação.

No primeiro tópico pode ler-se toda a informação considerada pertinente para o estudo sobre o ensino/aprendizagem da Gramática, nomeadamente no que diz respeito ao seu conceito, as metodologias de ensino associadas à mesma, entre outros. O segundo, foca-se essencialmente sobre o domínio da Escrita. Por sua vez, o terceiro relaciona as duas competências anteriormente referidas e, por fim, no último apresenta-se o objeto em estudo.

1. Gramática

1.1. O que é Gramática?

Para iniciar o presente tópico deste capítulo, importa referir que o termo Gramática é, por sim só, ambíguo justamente, porque no mesmo quadro teórico este pode assumir significados diferentes. Atente-se as seguintes frases:

- a) A Mariana pediu à Sofia a gramática da língua portuguesa.
- b) Noam Chomsky afirma que a gramática dos bebés é precoce.
- c) A professora do João deu-lhe negativa no teste na parte da gramática.

Na frase a) pode perceber-se que a gramática assume-se como sendo o livro em que constam as regras e/ou regularidades que determinam à utilização correta de uma determinada língua em contexto escrito e/ou oral.

No que diz respeito à frase b) a gramática assume um significado distinto do anterior, uma vez que este remete-a para a função de

Conhecimento implícito da língua que é explicado por Sim-Sim (1998) como sendo o nível mais básico do conhecimento linguístico que é adquirido de forma inconsciente.

Batalha (2018) refere que, numa perspetiva inatista, o conhecimento linguístico a par do conhecimento ao nível dos outros domínios é essencialmente implícito e intuitivo, razão que explica o facto de não nos recordarmos de como começámos a falar e/ou a compreender o que ouvíamos nas mais diversas situações de comunicação.

Todavia, a par do conhecimento linguístico implícito, desde cedo que conseguimos desenvolver capacidades que nos permitem observar a língua como um “objeto que é possível analisar-se e explorar-se” (Batalha, 2018, p.8). Exemplo do referido é o facto de, mediante as afirmações de Duarte (2010), as crianças precocemente conseguirem inventar rimas, repetir lengalengas, observar o significado de algumas palavras, entre outros. Assim, pode afirmar-se que estas desenvolvem aquilo que se entende por consciência linguística.

Duarte (2008) apresenta a consciência linguística como sendo “um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua” (p.18) (por outras palavras conhecimento implícito) e o conhecimento explícito. Assim, a mesma autora assume a existência de três níveis distintos do conhecimento linguístico, sendo estes o conhecimento implícito, a consciência linguística e, por fim, o conhecimento explícito, representado pela frase c).

Segundo a mesma autora, entende por conhecimento explícito da língua (CEL) a capacidade de os falantes conseguirem refletir e sistematizar, de forma progressiva, sobre os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito da língua, nas mais diversas situações de utilização (informar, formar, persuasão, etc.). Por outras palavras, este caracteriza-se pela capacidade que os falantes têm de “identificar e nomear as unidades da língua”, tais como, os fonemas, os morfemas, as palavras, as frases, os grupos sintáticos, etc.; de

caracterizar “as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que atuam sobre as estruturas formadas”, selecionar as “unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados” e de caracterizar “determinados objetivos em situações concretas de uso oral e escrito da língua” (Duarte, 2008, p.17).

Importa ainda referir que a capacidade de reflexão sobre a língua reflete-se nos diferentes domínios, nomeadamente, no fonológico (identificação e manipulação de fonemas/unidades, sílabas e segmentos), morfológico (identificação e manipulação de morfemas/ compreensão do que se lê), lexical (identificação e análise do significado das palavras) sintático e semântico (identificação de frases e/ou processos de concordância).

1.2. Ensino Explícito da Língua – Para quê?

Tal como foi referido anteriormente, as crianças aquando da sua entrada na escola já têm conhecimentos básicos e intuitivos sobre a sua língua e a estrutura gramatical da mesma, adquiridos ao longo dos seus primeiros anos de vida, por meio da socialização que estabelecem com o meio em que estão inseridas. No entanto, o processo de aquisição de saberes relacionados com o conhecimento linguístico da língua está longe de terminar.

Assim Duarte afirma que:

a escola tem um papel decisivo (i) no alargamento do conhecimento intuitivo da língua de cada criança, (ii) na aprendizagem da leitura e da escrita e (iii) no desenvolvimento da sua consciência linguística até estádios superiores do conhecimento explícito”. (Duarte, 2008, p.10).

Mediante a mesma autora, existem inúmeras razões para se ensinar gramática na escola, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento do domínio do português padrão, ao desenvolvimento de competências de estudo; ao aperfeiçoamento e à diversificação do uso da língua, ao

desenvolvimento do domínio de estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio, a aprendizagem de línguas estrangeiras, ao aprofundamento do conhecimento sobre a língua, a aprendizagem do método científico, ao treino do pensamento crítico e analítico, entre outros.

Mediante o referido, Ivo (2010) afirma que a gramática é um “instrumento de uso quotidiano” (p.69) e que mesmo que não tenhamos consciência da sua transversalidade, temos noção de que esta é necessária e indispensável para uma comunicação, quer oral, quer escrita, eficaz e fluente.

A mesma autora ressalva, também, que a gramática está inegavelmente associada ao sucesso individual quer a nível escolar, quer a nível social e até mesmo profissional, pois “o conhecimento que se tem de uma língua é um indicador de integração e afirmação social de que os seus utentes dispõem” (Ivo, 2010, p.69).

Assim, pode concluir-se que a escola tem um importante papel, no que diz respeito ao apoio prestado aos/às alunos/alunas no que se refere ao processo de transformação do conhecimento implícito que têm sobre a sua língua num conhecimento mais objetivo e estruturado (CEL) que lhes permita enriquecerem-se intelectualmente, pois a verdade é que para se atingir quer uma boa escrita, quer uma boa comunicação oral, é necessário que se compreendam aspetos importantes da estrutura gramatical da mesma.

1.3. O ensino da Gramática no Currículo

Segundo as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018), o principal objetivo do ensino da gramática no 1.º ciclo do ensino básico é desenvolver a consciência linguística dos/ das alunos/alunas de forma que, ao longo dos seus percursos escolares, esta evolua para o estado conhecimento explícito da língua. Para tal, é necessário que os professores proporcionem às crianças atividades em que estes sejam convidados a refletir sobre a sua língua,

relacionando, assim, os conhecimentos intuitivos que têm sobre esta com as regularidades da estrutura linguística da mesma.

Cardoso (2020) refere que ensinar gramática é uma tarefa cada vez mais exigente, dado que se tem, de forma positiva, priorizado a reflexão sobre a língua, favorecendo -se, assim, as metodologias ativas, com o objetivo de incentivar os/as alunos/alunas a assumirem atitudes de curiosidade e pesquisa. Assim, o processo de ensino-aprendizagem assenta-se

na construção de conhecimentos gramaticais explícitos, na consciencialização da necessidade do uso dos mesmos em contexto e ainda no alcance da abstração para atingir a consciencialização linguística necessária à aprendizagem de uma língua enquanto sistema regular de regras e princípios (naturalmente com exceções, desvios e variações) e enquanto sistema dinâmico de interação social verbal (com todas as componentes inerentes). (Cardoso, 2020, p.85).

Todavia, embora se discuta cada vez mais a perspetiva de que o ensino- aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito ao ensino da gramática se deve assentar em metodologias ativas, a verdade é que Silva (2006) reafirma que o conceito de gramática esteve quase sempre associado à capacidade de se conseguir ler e/ou escrever fluentemente, perspetiva que foi ficando normalizada ao longo de vários anos.

A respeito do referido, Duarte (2011) afirma que a perspetiva normativa associada à gramática pode advir-se, essencialmente, do facto de esta estar associada significativamente, à memorização de paradigmas e regras, sendo, conseqüentemente estruturada em métodos dedutivos, assentes no método de ensino-aprendizagem expositivo.

Os métodos dedutivos estão significativamente associados à perspectiva tradicional do ensino da gramática que, segundo Costa (2010), remete para a apresentação de regras normativas em que a principal estratégia utilizada é a memorização de regras e/ou o conhecimento por definições. Assim, os conteúdos gramaticais são declarativos e, portanto, remetem para a ideia de que “saber gramática corresponde a conhecer um elenco de definições e de termos que, supostamente, amparam o bom uso da língua” (p.29).

A mesma autora afirma que a perspectiva mencionada acima apresenta uma vantagem que consiste no treino da capacidade de memorização que é um aspeto importante, dado que a língua tem especificidades que necessitam realmente de ser memorizadas (por exemplo, regras de utilização de pontuação). No entanto, a maior fragilidade do modelo, constituindo-se, assim, uma grande desvantagem associada à utilização do mesmo é o facto de este não cumprir o principal objetivo, relativo ao ensino da gramática que é, no fundo, falar e escrever corretamente.

A perspectiva de que os/as alunos/alunas conseguem alargar o conhecimento explícito da língua por meio de memorização de regras é apontada, nos dias de hoje, como uma ideia redutora e totalmente errónea, inclusive porque apresenta a língua como sendo imutável, ignorando as variações linguísticas da mesma. Para além disto, é compreensivelmente uma rotina desmotivante que não demonstra a importância que a gramática tem para o uso da língua.

Na mesma linha de pensamento, Lola Xavier refere que “a gramática parece não entusiasmar os alunos” (Xavier, 2013, p.140), excetuando aqueles que a encaram como um jogo intelectual. De facto, a verdade é que, segundo a mesma autora, o número de alunos e alunas que afirmam gostar deste domínio ou afirmam ter facilidade no mesmo é ínfimo, chegando-se mesmo a perceber que estes o consideraram inútil e entediante.

Concordando com Silva (2006) o ensino do Português nas escolas tem vindo a ser apresentado como um panorama pouco animador, sendo atribuída uma particular responsabilidade aos professores e as suas práticas.

Prova do que tem vindo a ser referido, são as informações disponibilizadas no Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico em que foram mencionados os resultados obtidos a partir dos estudos preparatórios que conduziram a construção do Programa de Português (DGIDC 2009). Os dados obtidos evidenciaram as seguintes questões:

- i. Os/As alunos/alunas no final de cada ciclo de ensino apresentavam dúvidas e dificuldades na resolução de exercícios e problemas que envolviam conhecimento ao nível da gramática;
- ii. Os/As alunos/alunas também apresentavam dificuldades em realizar tarefas em que tivessem de explicitar o conhecimento gramatical associado,
- iii. Os docentes, ainda acreditavam que o trabalho relacionado com a gramática era menos imprescindível do que o trabalho associado a outras competências, tais como o da leitura e o da escrita.

(DGIDC, 2009, p.5)

Duarte e Costa (2004) afirmaram num artigo sobre a língua portuguesa e o currículo que o ensino da gramática nos documentos orientadores, em Portugal, foram crescendo significativamente, de modo a que esta “passou da periferia para o núcleo do currículo”. No entanto, segundo as mesmas autoras, a evolução mencionada não foi totalmente assumida, dado que coexistiam documentos orientadores do ensino da gramática que apresentavam perspetivas contraditórias.

A coexistência de perspectivas contraditórias nos documentos orientadores do ensino da gramática foi apontada, por diversos autores, como sendo um dos motivos para o desinteresse dos/das alunos/alunas pelo domínio da gramática e pelo, consequente insucesso associado ao mesmo.

Vejamos que no Programa de 1991, que vieram a ser revogados, mais tarde, em 2001 com a publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico, o estudo sobre a gramática era designado como “Funcionamento da Língua” e destinava-se, apenas, ao 3.º e 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta altura, o funcionamento da língua assumia um estatuto periférico, dado que não existiam conteúdos ao nível da descrição gramatical, restando somente “níveis de processo de operacionalização” (DGIDC, 2009, p.5).

Segundo Costa et al. (2011), o trabalho desenvolvido tendo por base a conceção do “funcionamento da língua”, ignora a relação entre o conhecimento implícito dos falantes com o papel que o ensino da gramática desempenha; orienta-se para a correção do erro em situações de comunicação; organiza-se em função do contexto de uso da língua e assume-se como uma competência transversal às competências da escrita e da oralidade.

Todavia, em 2001 com a revogação do programa de 1991, o termo “conhecimento explícito da língua” começa a ser mobilizado em documentos oficiais, assumindo-se, deste modo a gramática como sendo uma competência nuclear a ser desenvolvida nas aulas de português (Batalha, 2018).

É nesta altura que mediante as afirmações de Costa et.al (2011) se considera o conhecimento implícito dos/das alunos/alunas e, portanto, o trabalho começa a ser orientado para a análise, reflexão e sistematização das regularidades da língua e organizado de acordo com os conteúdos e com base nas etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico.

O funcionamento da língua apresentava-se como um conhecimento isolado, sendo, portanto, desvalorizado face ao desenvolvimento da escrita e

da comunicação oral. Por outro lado, o conhecimento explícito da língua assumia-se como sendo reflexivo e sistemático, apelando a que os/as alunos/alunas identificassem e manipulassem as unidades da língua, caracterizando as suas propriedades e processos, selecionando unidades e estruturas adequadas à expressão de determinados significados e, considerando determinados objetivos em situação de uso oral e/ou escrito (Duarte, 2008).

Assim, a controvérsia espelhada nas diretrizes dos diferentes documentos orientadores, levaram a que no fundo, as práticas, nos contextos educativos, fossem também elas contraditórias. No fundo, os docentes que ainda se regiam pelo termo funcionamento da língua, desenvolviam nas suas práticas, atividades em que consideravam que os/as alunos/alunas não tinham (ainda) qualquer tipo de conhecimento ao nível gramatical. Em contrapartida, os professores que consideravam o termo ensino explícito da língua tinham em consideração os conhecimentos prévios que os/as alunos/ alunas tinham sobre o uso da língua.

No entanto, a implementação de documentos orientadores não se estagnou, surgindo, assim, em 2012 as “Metas de Aprendizagem” em que se passa a designar o ensino explícito da língua como gramática “não sendo claro o estatuto que lhe é atribuído nem o tipo de trabalho previsto para o seu ensino” (Batalha, 2018, p. 16).

Atualmente, os documentos orientadores utilizados para o ensino-aprendizagem são as *Aprendizagens Essenciais* implementadas em 2018, a par do *Perfil dos/das alunos/alunas e das alunas à saída da escolaridade obrigatória* que elencam os conhecimentos, as atitudes e as capacidades que todos os alunos e as alunas devem desenvolver em cada ano e em cada área disciplinar.

Pretende-se, portanto que as práticas adotadas nos contextos sejam orientadas para metodologias ativas e, no que se refere especificamente à

gramática, pretende-se que os alunos e alunas identifiquem as regularidades da língua, dominando, progressivamente as regras e os processos gramaticais para mobilizá-los adequadamente em situações de Oralidade, da Escrita e da Leitura, desenvolvendo, assim a consciência metalinguística, útil para as restantes áreas do saber.

A respeito do referido, Inês Duarte afirma que uma forma eficaz de trabalhar a gramática nas salas de aula poderá passar pela realização de sequências didáticas, entre elas, o Laboratório Gramatical e a Pedagogia de Discursos. No entanto, e concordando com Teixeira et.al (2010) o recurso pedagógico mais utilizado nas diferentes comunidades escolares é o manual escolar.

Os manuais escolares são, segundo o art.º 2 do Decreto – Lei n.º 369/90, um instrumento de trabalho que está organizado de forma a contribuir que os/as alunos/alunas desenvolvam conhecimentos e capacidades, propostos pelo programa em vigor, potenciando, assim, mudanças nas suas atitudes com vista nas informações básicas correspondentes às rúbricas pragmáticas.

Embora este instrumento de trabalho seja muito rico no que diz respeito à estrutura e, conseqüente organização das ideias, relacionadas com as aprendizagens em articulação com aspetos da vida quotidiana, veiculados nos conteúdos pragmáticos e nos valores sociais e morais, este pode constituir-se como sendo um fator de hegemonização, sobretudo pela forma como é adotado pelos professores nos seus contextos.

Beacco (2010, citado por Sousa 2018) menciona que os exercícios que constam nos manuais são essencialmente de repetição e de resposta fechada. Ora, tal evidência, conduz ao automatismo, uma vez que as tarefas propostas não apelam à reflexão dos alunos e das alunas, pois estes não são incentivados a mobilizar as suas capacidades na execução das mesmas, dado o facto de apenas aplicarem os conteúdos memorizados.

Mediante o referido e concordando com Leite (2003) pode dizer-se que o problema não está na utilização dos manuais escolares, mas sim na visão de que estes são os únicos meios de informação e de construção do saber, ignorando assim, a ideia de que o currículo não deve ser rompido nos seus conteúdos, uma vez que os/as alunos/alunas não têm todos as mesmas necessidades ou estão inseridos na mesma realidade.

Em suma, numa altura em que se tem discutido o importantíssimo papel que a escola tem na formação de alunos/alunas críticos/críticas e ativos/ativas na sociedade é imperativo que esta lhes dê a oportunidade e as ferramentas necessárias para que estes tenham um bom domínio ao nível da língua padrão. Assim, é compreensível que se afirme que a gramática é um dos alicerces significativos do currículo escolar, pois esta é determinante para se ter um bom domínio da língua padrão, através do domínio das regras gerais de construção frásica e, também das regras de ortografia. Como tal, é primordial que se recorra a metodologias ativas.

1.4. Laboratório Gramatical

O Laboratório Gramatical é uma metodologia de ensino que se enquadra numa abordagem por descoberta que tem como objetivo conduzir os alunos e as alunas a observarem, experimentarem e refletirem sobre as regularidades das estruturas linguísticas, de forma que, progressivamente, estes adquiram conhecimento a nível gramatical.

Esta metodologia foi apresentada, pela primeira vez, em 1992 por Inês Duarte, após a mesma verificar que o ensino da gramática assumia um papel secundário nas aulas de português. Nesta altura, a autora intitulou esta abordagem como “Oficina Gramatical”.

Inês Duarte afirmava ser necessário que os/as alunos/alunas tivessem acesso a um trabalho sobre a língua, desvinculado dos objetivos meramente comunicativos, tornando-se, portanto essencial que nas aulas de português a

reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua fossem encarados como uma componente autónoma.

Duarte (2008) afirma que o Laboratório Gramatical permite que as crianças tenham a oportunidade de adquirirem, exercitarem e desenvolverem um “olhar de cientista” (p.18), de maneira que consigam interrogar a realidade (pensamento científico).

Assim, concordando com Silvano e Rodrigues (2010) esta metodologia deve ser encarada como um espaço criado nas aulas de português em que o principal objetivo é que os alunos e as alunas tenham a oportunidade de desenvolverem a consciência linguística até ao estado de conhecimento explícito, tendo por base o conhecimento intuitivo que têm da língua, desenvolvendo paralelamente as suas capacidades investigativas.

Com base em todos os pressupostos referidos, Duarte (2008) propõe que o trabalho desenvolvido no âmbito do Laboratório Gramatical se envolva em quatro fases distintas, sendo estas: a Apresentação dos dados, a Problematização, análise e compreensão dos dados, a Realização de exercícios e a Validação da aprendizagem realizada.

Em Duarte envolve estas fases nas seguintes etapas/ tarefas:

- a) Formular uma pergunta acerca de um conjunto de dados ou apresentar um problema;
- b) Observar os dados, identificando padrões/regularidades que respondam ao problema;
- c) Formular hipóteses, com base nas observações realizadas;
- d) Testar as hipóteses formuladas pelos alunos, orientando-os para atividades em que manipulem e selecionem hipóteses com maior grau de adequação;

- e) Validar as hipóteses, registrando-as sob a forma de generalização gramatical;
- f) Exercitar o conhecimento atingido, por meio de diferentes atividades (consolidação dos conhecimentos adquiridos);
- g) Avaliar as aprendizagens adquiridas, associadas à pergunta inicial.

(Duarte, 2008, p.18-19)

Mediante as tarefas descritas acima, pode compreender-se que o aluno tem um papel ativo na sua aprendizagem, cabendo ao professor a missão de orientar e mediar as aprendizagens que estão a ser adquiridas, de forma rigorosa, durante todo o processo.

Com base no referido, pode concluir-se que através das etapas inerentes a abordagem por descoberta emergida no Laboratório Gramatical, o aluno adquire a noção de que a língua pode ser observada, descrita e compreendida, tal como qualquer outro objeto de estudo nas mais diversas áreas curriculares, tais como na das ciências da natureza.

Prova do referido são os resultados mencionados por Duarte (2008), obtidos a partir de investigações desenvolvidas em diferentes sistemas educativos que evidenciam as vantagens cognitivas e instrumentais da implementação desta metodologia no ensino da gramática que não privilegia “a memorização de paradigmas e regras” (p.19), mas incide no papel central do aluno na descoberta das suas aprendizagens.

1.5. A aprendizagem das categorias adjetivais

Tal como tem vindo a ser referido, as crianças aquando da sua entrada na escola já desenvolveram, de forma intuitiva, alguns conhecimentos linguísticos ao longo dos seus diferentes anos de vida. Assim, considera-se pertinente referir-se alguns marcos do desenvolvimento linguístico

mencionados por Sim - Sim et.al (2008), de forma a contextualizar-se a aquisição, desenvolvimento e aprendizagens das categorias adjetivais.

Segundo as mesmas autoras, a maioria dos bebés, por volta dos seis meses, são capazes: de reagir à voz humana, reconhecer o próprio nome e produzir vocalizações com entoação. No entanto, é só por volta dos 12 meses que estes são capazes de compreender frases simples e produzir palavras isoladas, denominadas como holófrases, nomeadamente para fazerem pedidos, darem ordens ou até mesmo para questionarem alguma coisa.

Este discurso holofrástico é modificado por volta dos 18 meses, dado que é nesta altura que as crianças são capazes de compreender dezenas de palavras e produzir um discurso telegráfico, isto é uma comunicação em que recorrem a duas ou mais palavras.

No que se refere concretamente ao desenvolvimento sintático/semântico, as crianças por volta dos dois/três anos já são capazes de: compreender centenas de palavras, produzir frases recorrendo à utilização de pronomes, de flexões nominais, adjetivais e verbais, etc.

Até aos cinco anos, as crianças continuam a adquirir um vasto conhecimento ao nível do vocabulário, melhorando, portanto, a eficácia das suas interações. No entanto, é na escola que estas adquirem ferramentas que lhes permitem alargar as suas aprendizagens ao nível do domínio das estruturas gramaticais complexas. Portanto, o enriquecimento ao nível lexical e a capacidade de dominar regras pragmáticas dos ambientes em que estão inseridas são estabilizados até à puberdade.

Assim, no que se refere concretamente a aprendizagem das categorias adjetivais pode afirmar-se que a aquisição de conhecimentos relativos aos adjetivos é precoce, uma vez que se estima que as crianças por volta dos três anos já produzem espontaneamente este tipo de palavras. Por outro lado, as orações relativas são adquiridas tardiamente, sobretudo aquelas que assumem a função de complemento direto (ex. A casa que compraste era da avó).

Assim, embora no 1.º ciclo do ensino básico não se classifique as orações relativas, estas são mobilizadas nos contextos.

2. Escrita

Autores como Barbeiro e Pereira (2007) e Graça e Pereira (2011) afirmam que atualmente é imperativo que todos os cidadãos sejam capazes de produzir textos escritos associados aos diferentes géneros textuais, respeitando as características linguísticas específicas de cada um. No entanto, Figueiredo (1994) e Pereira (2016) afirmam que saber escrever não é uma competência inata, como tal é necessário que se trabalhe a escrita de uma forma sistemática e organizada sendo naturalmente necessário algum tempo para se treinar e aperfeiçoar esta competência.

Segundo Costa (2014), a escrita é a competência mais exigente de se trabalhar em contexto de sala de aula, sendo, portanto, compreensível que a sua aprendizagem exija treino e experiência, sobretudo, porque não é adquirida de forma natural.

A mesma autora afirma que escrevemos para identificar, memorizar, registar, enumerar, dar ou solicitar instruções, compor, planificar, descrever, entre outros, sendo, portanto, inquestionável a importância que a escrita tem para a comunicação entre pares.

Mota et al. (2011) afirmam que até à década de setenta, a escrita era considerada como uma competência “estilístico-literária” (p. 5), ou seja, acreditava-se que os/as alunos/alunas escreviam por intuição, assegurando a qualidade dos seus textos, através da transferência dos conhecimentos adquiridos a partir do que liam e, através do estudo da gramática que faziam para as suas produções escritas.

Segundo os mesmos autores, nesta altura, a iniciação à escrita consistia na leitura seguida de um conjunto de tarefas de cópia e/ou ditado e na construção de frases que surgiam de exercícios presentes em manuais, com a

finalidade de, por um lado, se garantir a aprendizagem ortográfica da língua e, por outro, se consolidar a aprendizagem da estrutura frásica. Assim, partindo desta perspectiva, escrever consistia em construir frases sem que estas apresentassem erros ortográficos, de modo a, numa fase posterior chegar-se à composição.

Todavia, atualmente acredita-se que a escola deve proporcionar aos alunos e às alunas aprendizagens que lhes permitam produzir documentos que lhes “dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na sociedade” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 5). Assim, o trabalho desenvolvido nos contextos escolares deve recair sobre as competências: compositiva, ortográfica e gráfica.

A respeito do referido, Perera (1986, citado por Mota et.al, 2011), afirma que uma abordagem que não recaia, exclusivamente sobre os erros na escrita permite que, quer os professores, quer os/as alunos/alunas reconheçam, progressivamente, a importância desigual dos erros, uma vez que estes não contribuem positivamente para o crescimento e melhoramento desta competência.

Mediante o referido, importa apresentar os modelos processuais da escrita que estão relacionados com as estratégias e operações cognitivas associadas ao processo de escrita dos/das alunos/alunas, nas suas diferentes dimensões, nomeadamente na ortográfica, gráfica e textual.

2.1. Modelos processuais da escrita

Concordando com Costa (2010) e Costa (2014) é indispensável pensar-se sobre a escrita quando refletimos sobre o que é, afinal, o ensino desta competência. Partindo desta perspectiva, vários autores, ao longo de vários anos, têm vindo a defender modelos processuais de escrita diferentes.

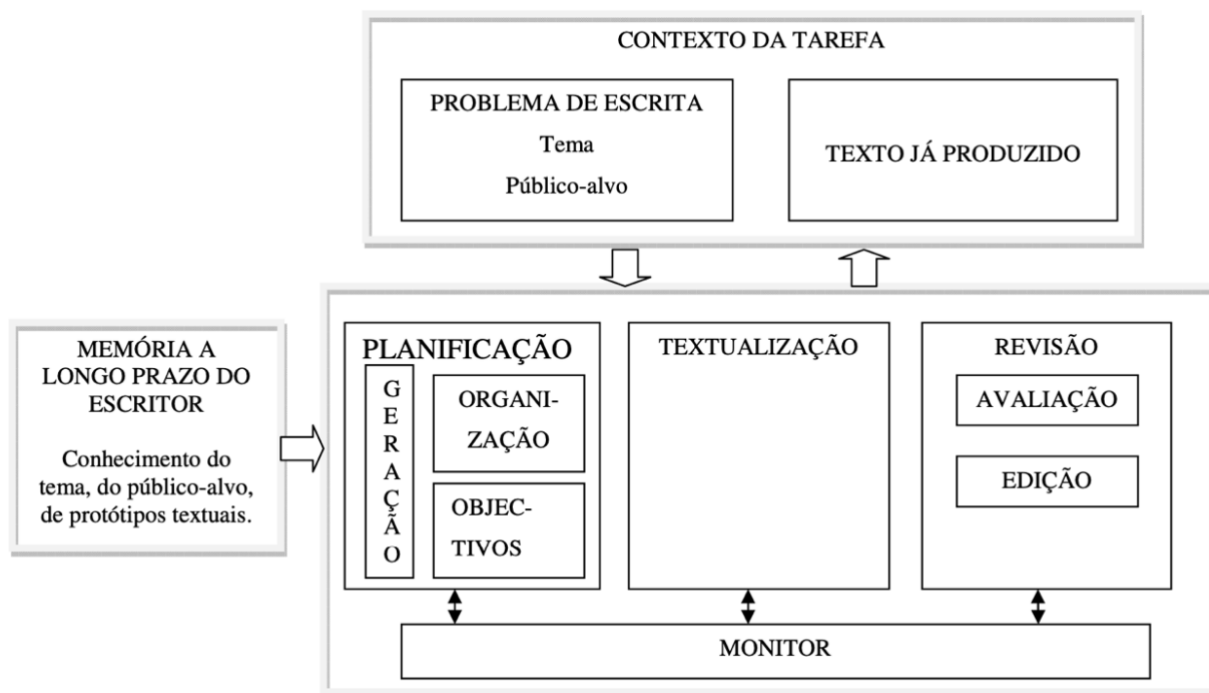
Hayes e Flower, em 1980, propuseram um modelo da composição da escrita que pressupõe três fases distintas: o ambiente ou contexto da tarefa,

que consiste em tudo o que é externo ao escritor, mas influencia a sua escrita; a memória a longo prazo, que se trata dos conhecimentos prévios do autor que os mobiliza no decorrer da sua produção escrita e, por fim, os processos cognitivos.

Costa (2014) reforça a ideia de que o facto de este modelo realçar a importância do contexto de produção e da memória que o autor tem sobre o tema que está a escrever pressupõe três subprocessos, sendo estes a planificação (definição dos objetivos); a textualização (produção do texto) e a revisão (avaliação do texto que influenciará o produto final), representados na figura 1.

Figura 1

Modelo de Hayes e Flower.



Em suma, estas três fases propostas pelos autores permitem que se atribuam objetivos orientadores à escrita que são, naturalmente, influenciados pelos conhecimentos prévios e pelas experiências que o escritor tem.

Costa (2010) afirma que o modelo apresentado por Hayes e Flower representou um significativo avanço na investigação sobre modelos processuais da escrita, no entanto, a sua produtividade foi alvo de algumas críticas no que diz respeito a sua metodologia e teoria.

Algumas das críticas apresentadas foram o facto de este modelo apresentar reduzidas explicações sobre a hipótese de haver escritores com mais ou menos experiência que lidam com os problemas de escrita, recorrendo a estratégias diversificadas e sobre o mecanismo de seleção de material que apoie a construção dos textos.

As fragilidades mencionadas conduziram à revisão do modelo apresentado, resultando, assim, na reformulação do mesmo. Como tal, verificaram-se mudanças a três níveis distintos, nomeadamente, ao nível afetivo e motivacional, ao nível da planificação, que passa a ser vista como uma ferramenta para o combate de problemas linguísticos, textuais e discursivos, e ao nível do papel que a leitura tem no processo de revisão e, consequente aperfeiçoamento de textos.

Segundo Carvalho (2001) e Costa (2010), em 1987, Scardamalia e Bereiter apresentam um novo modelo que explica as diferenças da escrita de crianças e de escritores diferentes com graus de proficiência divergentes, ultrapassando a dimensão meramente descritiva das características gerais do processo de escrita (Costa, 2010, p.14).

Os mesmos autores referem que a investigação que serviu de mote para a construção do modelo proposto por Scardamalia e Bereiter (1987) teve por base questões relacionadas com: o modo como um modelo pode distinguir

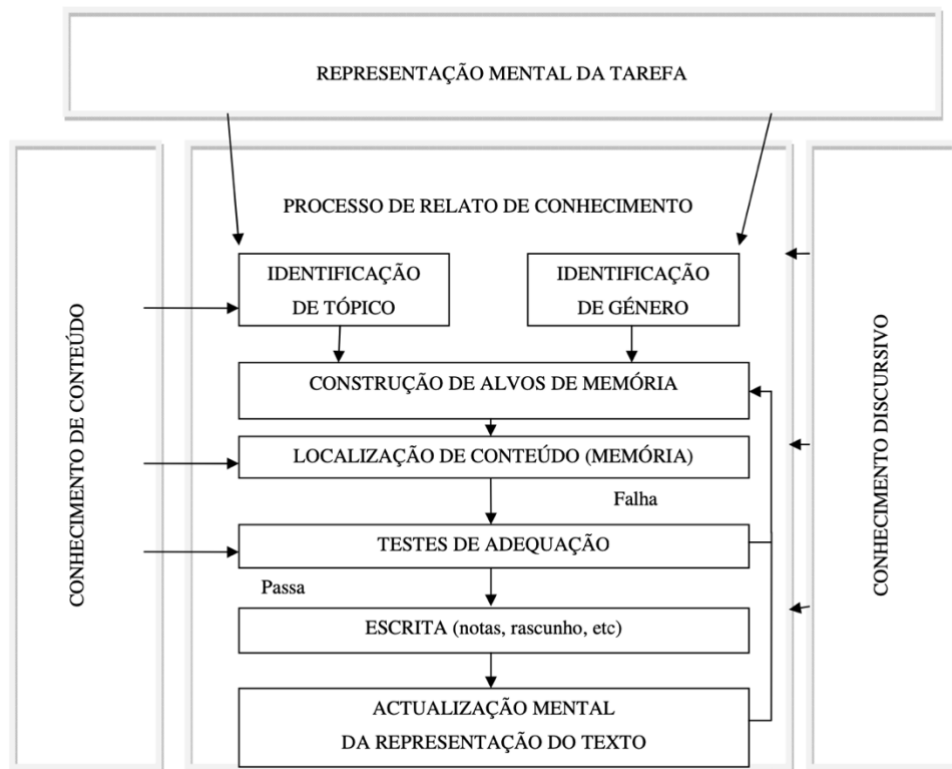
escritores mais ou menos proficientes, o modo como as diferenças de público e/ou de género podem provocar dificuldades na escrita, o motivo pela qual alguns géneros pareciam ser mais difíceis de mobilizar, entre outros.

Para dar resposta as questões mencionadas, Scardamalia e Bereiter conceberam “um mecanismo dual” (Costa, 2010, p. 15) que prevê que escritores com diferentes proficiências mobilizem mecanismos de processamento de escrita igualmente diferentes. Assim, o modelo pressupõe uma vertente para escritores menos proficientes (“modelo de relato de conhecimento” ou *knowledge telling*) e outra vertente para escritores mais proficientes (“modelo de transformação de conhecimentos” ou *knowledge transforming*).

O modelo de relato de conhecimento/ *knowledge telling*, ilustrado pela figura 2, é mais utilizado por escritores pouco proficientes e explica o facto de estes recorrerem mais facilmente à produção de alguns géneros de escrita, nomeadamente no que se referem à composição de pequenas narrativas e ou ao relato de experiências pessoais.

Figura 2

Representação do modelo «knowledge telling», Scardamalia e Bereiter, 1987.



Nota. Retirado de Costa (2010, p.16).

Segundo Scardamalia e Bereiter (1987), o modelo de relato de conhecimento explica o facto de os escritores menos proficientes tenderem a iniciar mais depressa as tarefas de escrita, a recorrerem em menor abundância às notas no momento de pré-escrita e a utilizam poucas “estratégias de seleção e hierarquização de informação” (Costa, 2010, p.17).

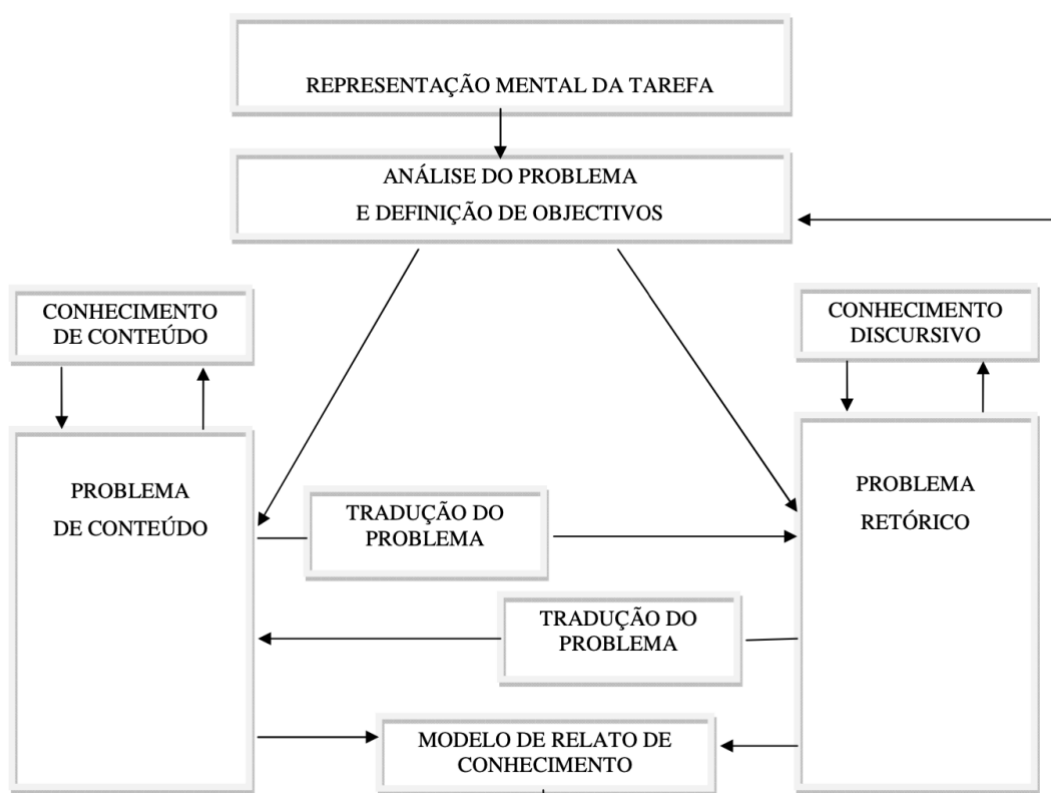
Mediante o referido, identifica-se que, compreensivelmente, este modelo é pouco eficaz para a produção de géneros textuais mais exigentes, tais como textos predominantemente argumentativos e/ou explicativos que requerem uma mobilização da informação mais estruturada. Assim, torna-se

perceptível que para a concretização dos mesmos são necessárias uma organização e uma definição de objetivos para a escrita mais minuciosos.

Por outro lado, o modelo *knowledge transforming*, ilustrado pela figura 3, é utilizado por escritores mais proficientes que o utilizam em tarefas de escrita concretas, nomeadamente aquelas que se caracterizam pela produção de textos argumentativos e ou explicativos, tal como referido anteriormente.

Figura 3

Representação do modelo «knowledge transforming», Scardamalia e Bereiter, 1987.



Nota. Retirado de Costa (2010, p.20)

Em suma, e partindo das afirmações de Costa (2010) o modelo apresentado por Scardamalia e Bereiter reconhece o envolvimento de três

aspectos distintos, sendo estes o papel do público, a consciência dos diferentes graus de complexidade de uma determinada tarefa de escrita e as diferenças dos gêneros textuais.

2.2. Ensino – Aprendizagem da Escrita

Barbeiro e Pereira (2007) afirmam que “a escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento” (p.15), portanto é necessário que o escritor seja capaz de selecionar e relacionar a informação necessária para o efeito.

Concordando com os mesmos autores, os aspectos convencionais da escrita, nomeadamente a ortografia e a grafia vão sendo automatizados ao longo da escolaridade, sem que seja necessário um processamento reforçado, ou seja a necessidade de reflexão sobre estas competências acaba por ser desencadeada no decorrer da produção do texto aquando da existência de um problema associado (ex. quando o escritor não sabe como se escreve uma determinada palavra, procura descobrir a grafia da mesma). No entanto, a competência compositiva acaba por nunca estar totalmente consumada, sobretudo, porque cada texto apresenta, por si só, desafios no que diz respeito à sua construção. Assim, torna-se crucial que o aluno dedique a sua capacidade de processamento e reflexão às tarefas associadas a esta última competência referida.

A competência compositiva implica que o aluno/escritor ative, integre e articule o conteúdo do que quer referir, dando sentido ao texto que quer construir, atribuindo-lhe, portanto, coesão e coerência. Assim, a construção de um texto deve estar inserida num processo dividido em três componentes diferentes, sendo estas a planificação, a textualização e a revisão (especificadas no ponto 2.2.1).

Partindo do referido, é perceptível que se afirme que as atividades de escrita devem partir de um determinado contexto, com o objetivo de

possibilitar que os/as alunos /alunas consigam definir estratégias para a construção das suas produções. Como tal, estes devem, de forma clara, identificar questões como: o destinatário, o objetivo e o tipo de texto que propõe desenvolver, para recorrer a estrutura linguística associada ao mesmo.

Assim, concordando com Barbeiro e Pereira (2007) é primordial que o professor considere aspetos como:

- i. O conhecimento deve ser adaptado ao longo dos diferentes anos de escolaridade, mediante as dificuldades ou o nível de aprendizagem em que cada aluno se encontra;
- ii. O processo de escrita deve complementar as suas três componentes (planificação, textualização e revisão de textos);
- iii. A prática do processo de escrita deve ser frequente e sistemática;
- iv. Os/ As alunos/alunas devem ter conhecimentos sobre os diferentes géneros textuais que existem e quais as características de cada um;
- v. Os textos devem ser avaliados, consoantes critérios de avaliação, previamente apresentados e discutidos com os/as alunos/alunas;
- vi. Os textos devem ser reformulados e aperfeiçoados, tendo em conta as avaliações realizadas, mediante os critérios definidos;
- vii. A complexidade dos textos deve ser progressiva.

Importa salientar que a reformulação dos textos, mediante as revisões realizadas, partindo dos critérios de avaliação pré-definidos permite que o professor identifique o nível de progressão do escritor e constituem-se como

sendo exercícios de treino e sistematização das ideias fundamentais associadas a todo o processo de escrita.

Mediante o referido, serão apresentadas as componentes associadas ao processo da produção textual anteriormente referido.

2.3. Componentes da produção textual

Tal como já foi referido, no decurso do processo de escrita estão envolvidas atividades que se agrupam em três componentes distintas, nomeadamente, a planificação, a textualização e a revisão que podem ser utilizadas em diferentes momentos.

2.3.1. Planificação

Esta componente foi integrada no modelo apresentado por Hayes & Flower e constitui-se como sendo uma estratégia de auxílio à pesquisa e à organização das informações, relativas ao conhecimento que se pretende apresentar no corpo do texto.

Barbeiro e Pereira (2007) referem que a planificação é utilizada com a finalidade de se estabelecer objetivos e antecipar efeitos, de modo a ativar e selecionar conteúdos, organizando, assim a informação relacionada com a estrutura dos textos.

Concordando com os mesmos autores, a mobilização desta componente é crucial para o desempenho dos /das alunos/ alunas no que diz respeito à escrita de textos, dado que possibilita que estes evoluam ao longo do tempo, enriquecendo, portanto, as suas produções textuais.

2.3.2. Textualização

A textualização consiste na transcrição das informações selecionadas e definidas na planificação para linguagem escrita que devem estar organizadas em frases e parágrafos, adaptados ao género textual escolhido para o efeito.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), nesta componente o aluno deve responder a algumas tarefas e exigências associadas a esta fase, sendo estas: a explicitação do conteúdo (apresentação das ideias que serão exploradas no texto, de modo a que o leitor consiga aceder ao conhecimento), a formulação linguística (ligação entre a explicitação e a expressão do conteúdo apresentado no texto) e a articulação linguística (articulação entre as frases, de modo a que se estabeleça coesão linguística e coerência lógica).

Em suma, nesta etapa pretende-se que os/as alunos/ alunas consigam redigir um texto, identificando a necessidade de um texto ser coeso, ou seja, percebendo que é necessário que se apliquem regras gramaticais e pontuação correta a par do objetivo central que é apresentar ao leitor as ideias principais do texto. Mediante o referido, é perceptível que esta fase do processo é a que requer mais tempo de execução.

2.3.3. Revisão

A componente revisão consiste na leitura e, consequente reflexão dos textos produzidos na etapa anterior, estando, portanto, relacionada com as duas componentes referidas anteriormente. Como tal, quando o aluno está a rever as suas produções textuais deve ter em conta as ideias principais que definiu na planificação e a forma como as mobilizou, durante a textualização.

Barbeiro e Pereira (2007) afirmam que esta etapa é muito importante e “deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correção e reformulação do texto” (p.19), quer isto dizer que a reescrita dos textos deve ser orientada mediante a avaliação e a reflexão que o escritor faz dos seus textos, considerando, paralelamente o tempo que tem disponível para o efeito.

Em suma, as três componentes apresentadas vão ao encontro daquilo que os autores anteriormente referidos defendem, nomeadamente no que diz respeito ao facto de a aprendizagem da escrita ganhar consistência quando apresentada, através de atividades sequenciais. Assim, uma boa forma de

trabalhar a escrita dos/das alunos/alunas poderá passar pela apresentação e pela implementação de sequências didáticas da escrita.

2.4. Sequências didáticas de Escrita

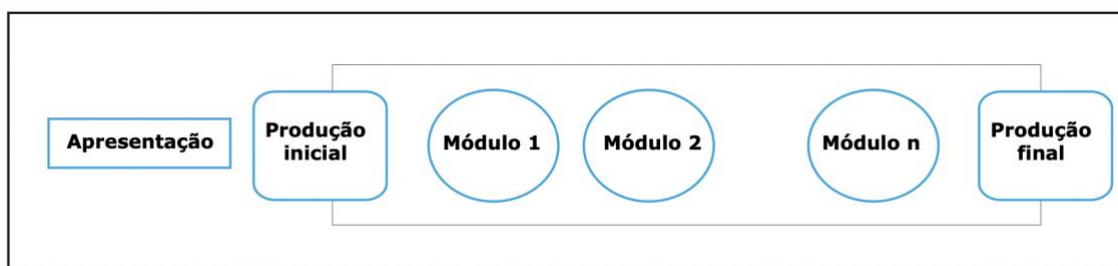
De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), as sequências didáticas da escrita são atividades que estão organizadas de forma sistemática e relacionam-se com um determinado género textual, de forma a apoiar os/as alunos/alunas a dominar esse mesmo género de texto.

Este tipo de atividades exige que o professor estruture “o seu trabalho num conjunto coerente de sessões, organizadas em torno de projetos de ação” (Barbeiro e Pereira, 2017, p. 38) que devem estar bem definidos.

Normalmente, a implementação deste tipo de trabalho em contexto escolar deve incidir sobre géneros textuais dos quais os/as alunos/alunas já tenham demonstrado não dominar, de modo a que estes consigam contornar as dificuldades sentidas. Assim, a estrutura das sequências até aqui mencionadas deve estar de acordo com o exemplo expresso na figura 4.

Figura 4

Esquema da estrutura das Sequências Didáticas de escrita.



Nota. Retirado de Barbeiro e Pereira (2007, p.38).

Mediante o esquema apresentado pode perceber-se que as sequências didáticas de Escrita estão organizadas em momentos distintos, entres eles: a apresentação da tarefa, em que se deve expor de forma pormenorizada o que se pretende que os/as alunos/alunas realizem; a produção inicial que consiste

num momento muito importante, sobretudo para o professor, uma vez que é a partir da mesma que o docente consegue avaliar as capacidades dos/das alunos/alunas e ajustar as restantes atividades partindo dessas noções; os módulos que são, no fundo, exercícios diversificados e ajustado as necessidades que têm de ser aperfeiçoadas (ex. exercícios gramaticais, elaboração de planos, textualização e revisão de textos, etc.) e, por fim, a produção final que é o culminar de todo o processo realizado e baseia-se na construção de um texto, tendo por base os conhecimentos adquiridos no decorrer da realização dos módulos.

3. Relação entre Gramática e Escrita

A perspetiva de que o ensino-aprendizagem da gramática surte efeitos positivos para o desenvolvimento da competência da escrita, tem vindo a gerar algumas opiniões controversas junto dos investigadores.

Chatterjee & Halder (2022) afirmam que o espaço que a gramática tem no ensino da escrita tinha vindo a ser contestado ao longo de vários anos, uma vez que um grande grupo de investigadores não encontrava nenhuma correlação entre as duas. Todavia, segundo os mesmos autores, existiam estudos mais recentes sobre a temática que demonstravam o contrário.

Mediante os estudos realizados, percebeu-se que a relação entre a escrita e a gramática só surte efeitos positivos quando os/ as alunos/alunas conseguem identificar de que forma um determinado conceito gramatical pode ser aplicado numa determinada produção escrita. Como tal, as metodologias expositivas do ensino-aprendizagem da gramática que consideram que os conceitos gramaticais se aprendem, a partir da memorização de definições não são uma boa opção para a correlação entre as duas competências referidas.

Concordando com Costa (2014) e Batalha (2018) a evidência defendida no parágrafo acima não invalida o facto de o ensino da gramática

necessitar de momentos de estudo autónomos e distintos. Porém, a articulação entre estas duas componentes potencia, por um lado, o desenvolvimento de um determinado conteúdo gramatical a par do seu desempenho na escrita e, por outro lado torna a articulação das mesmas mais atrativa para os/as alunos/alunas, dado que estes conseguem relacionar a sua integração em situações concretas.

Hudson (2001, citado por Costa, 2014) afirma que o uso de combinações de frases obteve resultados bastante positivos em todos os níveis, dado que estes promovem a ativação de conhecimentos gramaticais na produção escrita contextualizada.

Assim, cabe ao professor criar momentos que apelem a articulação entre a escrita e a gramática, explicando e mostrando de que forma um determinado conceito gramatical pode ser aplicado concretamente em produções escritas.

Os exercícios propostos pelos professores, nestes momentos devem incluir a observação de textos-modelo em que “ocorrem as estruturas gramaticais em estudo, bem como atividades de reutilização na escrita das estruturas estudadas” (Costa, 2014, p.28).

Em suma, os exercícios propostos pelos professores, nestes momentos devem incluir a observação de textos-modelo em que “ocorrem as estruturas gramaticais em estudo, bem como atividades de reutilização na escrita das estruturas estudadas” (Costa, 2014, p.28), para que a correlação entre estas duas componentes tenha efeitos positivos.

4. Objeto em estudo

Tal como será possível verificar-se mais à frente neste relatório, nomeadamente nos capítulos III e IV, o estudo realizado recaiu sobre o género textual descritivo e sobre a aprendizagem dos adjetivos. Assim, de seguida, explicar-se-á informações pertinentes relativas aos mesmos.

4.1. Género textual descritivo

O facto de realizarmos uma determinada atividade de escrita centrada em textos descritivos pressupõe que assumimos a existência de tipos ou géneros textuais distintos no ensino-aprendizagem desta competência. Como tal, importa iniciar este tópico do presente capítulo, com uma clarificação sucinta de alguns conceitos, tais como, classificação de textos, género textual e, por fim, tipos de textos e sequências.

Silva (2012) refere que o ato de classificar incide sobre um objeto “um conjunto de entidades distribuídas por diferentes classes, recorrendo à aplicação de um método classificativo baseado em critérios pré-estabelecidos” (p.30).

Partindo das noções apresentadas pelo autor sobre o que consiste a classificação de textos, é possível perceber-se que esta incide, naturalmente no processo em que se integra um texto em um determinado género textual, mediante os seus critérios de identificação pré-definidos.

Segundo o mesmo autor, um género textual “é uma classe definida tendo em consideração certos critérios (p.64), ou seja, é um texto que é redigido consoante as normas pré-definidas para a identificação desse género textual.

Já no que diz respeito a sequência textual, Silva refere que esta “é um fragmento de texto dotado de alguma autonomia no âmbito do texto que se insere, e constituído por prototípicos corresponde a diferentes fases que são inerentes a essa sequência” (p.125).

Mediante o referido, é seguro afirmar-se que a caracterização de um determinado texto não é uma tarefa fácil ou inquestionável, pois de facto embora este possa apresentar um conjunto de regularidades que, aparentemente o integram num determinado género textual, é possível que neste estejam contempladas outras sequências. No entanto, a sua caracterização faz-se partindo das sequências que mais se evidenciam.

Vejamos que os textos narrativos são assim considerados, pois a sequência mais significativa, presente nos mesmos é de facto a narrativa, todavia, na maioria das vezes, recorre-se a sequências descritivas para a construção da história.

A propósito do referido, Adams (1987, citado por Costa, 2014) defende que um texto contém várias sequências que podem ser do mesmo tipo ou não e que estabelecem, entre si, relações hierárquicas.

No que se refere concretamente ao género textual descritivo, Silva 2012 associa-o ao processo cognitivo relacionado com a noção das entidades presentes num determinado espaço, apresentando como exemplos os textos em que se apresenta o retrato físico de uma pessoa ou se caracteriza diferentes partes de uma pintura ou até mesmo de um edifício.

Segundo Adams, o género textual descritivo pressupõe quatro operações, sendo estas a Identificação, a Listagem, o Relacionamento e, por fim, a Expansão.

Em termos práticos, a identificação consiste na apresentação do tema (objeto ou ser) que será abordado, a listagem é a caracterização desse objeto ou ser, ou seja, é a enumeração das propriedades que este apresenta, o relacionamento são as relações que este pode efetuar e, por fim, a expansão caracteriza-se por ser a retoma que se faz a uma determinada propriedade que o objeto ou ao ser tem, apresentando uma nova propriedade, isto é, apresentando uma nova descrição.

De forma a clarificar o parágrafo descrito anteriormente, note-se o seguinte exemplo apresentando por Sabina (2018):

A Maria tem os cabelos ruivos, os olhos claros como a água de uma nascente. Os cabelos ruivos são compridos e ondulados e parecem chamas de uma fogueira. Podem-se identificar as seguintes operações: Identificação – A Maria - o objeto desta descrição é a Maria; Listagem – cabelos ruivos e olhos claros – estão são as características associadas à Maria; Relacionamento –

olhos claros como a água de uma nascente – foi criada uma comparação; Expansão por sistematização – Os cabelos ruivos da Maria são compridos e ondulados e parecem chamas de uma fogueira – aqui foi retomada uma propriedade e feita uma nova descrição.

(Sabina, 2018, p.18)

Partido do referido até aqui, pode afirmar-se, de forma sumária que um texto descritivo é utilizado com o objetivo de apresentar/caracterizar objetos, pessoas, animais, sentimentos e ou ações e que a descrição utilizada pode ser objetiva ou abstrata, consoante a finalidade do escritor que mobiliza na construção do seu texto grupos adjetivais, de forma abundante.

4.2. Adjetivos

Concordando com Ferreira et.al (2022), a classificação gramatical atribuída tradicionalmente aos adjetivos assenta na ideia de que estes se dividem em qualificativos e relacionais, de acordo com as propriedades que estão a atribuir aos nomes.

De facto, quando se procura definir esta classe de palavras a informação mais recorrente, remete-nos para a ideia de que os adjetivos modificam os nomes atribuindo-lhes, por um lado, uma propriedade e, por outro lado várias propriedades que resultam não só do nome que está a qualificar, mas também com o que está a modificar. Todavia, os adjetivos são, por si só, muito mais abrangentes do que a ideia generalista apresentada, uma vez que expressam uma:

possibilidade ou probabilidade de estabelecerem relações e de expressarem situações em mundos possíveis (modais), modificação de intensão do nome (intencionais), modificação de um evento (temporais, aspetuais).

(Ferreira et.al, 2022, p.70).

Mediante as informações disponíveis no Dicionário Terminológico (DGE, 2008) um adjetivo é uma palavra que pertence a uma classe de palavras aberta que varia, tipicamente, em género, em número e/ou em grau. O adjetivo é o núcleo adjetival e pode ser seguido por advérbios de quantidade e grau e pode seleccionar grupos preposicionais e orações como seus complementos.

Segundo o DT, os adjetivos podem ser relacionais, qualificativos e ou numerais.

No caso dos adjetivos relacionais, estes são palavras que derivam de uma base nominal e normalmente evidenciam uma relação de posse, relativamente ao nome. Estes não variam em grau e não ocorrem em posição pré-nominal.

Já no que se refere aos qualificativos, estes são os mais comuns de as crianças utilizarem e caracterizam-se por atribuírem uma qualidade ao nome. Normalmente, apresentam uma posição pós-nominal, sendo que em alguns casos esta ordem é obrigatória, uma vez que o significado da frase não pode ser alterado, tal como evidencia o seguinte exemplo: Os olhos verdes são raros.

No entanto alguns adjetivos qualificativos podem estar à esquerda ou à direita do nome, mediante a interpretação que se pretende atribuir à frase, tal como exemplificam a seguinte frase: Um grande homem é diferente de um homem grande.

Por fim, os adjetivos numerais são palavras que pertencem à classe tradicional dos numerais ordinais e expressam ordem ou sucessão de ideias. Estes ocorrem, maioritariamente em posição pré-nominal (ex. “o primeiro homem a chegar à lua”).

Tal como já foi referido, os adjetivos podem variar em grau, ou seja, podem apresentar qualidades do nome no grau normal, comparativo ou superlativo.

No caso do grau comparativo estabelece-se uma comparação entre dois seres, relacionando-os, mediante uma determinada característica, evidenciando que um deles a possui em grau superior, igual ou inferior face ao outro. Note-se o seguinte exemplo: A Ana é mais inteligente do que a Maria (grau comparativo de superioridade), então, a Maria é menos inteligente do que a Ana (grau comparativo de inferioridade).

No caso do grau superlativo, este pode indicar, por um lado, que um determinado ser apresenta um grau elevado de uma determinada característica, sem ter de se recorrer a uma comparação (grau superlativo absoluto) ou, por outro lado, esse ser apresenta um grau maior ou menor de uma determinada qualidade face a outros seres (grau superlativo relativo).

Os adjetivos no grau superlativo absoluto podem ser analíticos, no caso de ser formado com o apoio do advérbio muito ou outro equivalente (ex. A Ana é muito inteligente), ou podem ser sintéticos, no caso de se utilizar o sufixo – *íssimo* (ex. A Ana é inteligentíssima).

No caso dos adjetivos no grau superlativo relativo, estes podem aparecer sob a forma de superioridade (ex. A Ana é a mais inteligente) ou de inferioridade (ex. A Maria é a menos inteligente). Estes são sempre analíticos.

De forma a sintetizar as informações mencionadas, note-se a seguinte tabela sobre os graus dos adjetivos.

Tabela 1

Tabela sobre o Grau dos Adjetivos.

Grau		Exemplo
Grau Normal		bonito
Grau Comparativo	- de superioridade	mais bonito do que
	- de igualdade	tão bonito como
	- de inferioridade	menos bonito do que
Grau Superlativo	- sintético	bonitíssimo
	- absoluto	
	- analítico	muito bonito
	- relativo	
	- de superioridade	o mais bonito
	- de inferioridade	o menos bonito

Nota. Inspirado nas informações do Dicionário Terminológico (2008).

4.3. Orações relativas

Concordando com Costa (2014) as orações relativas são orações que têm uma distribuição muito semelhante à de um adjetivo. Assim, torna-se igualmente importante referir-se, neste projeto, a sua definição e utilidade.

Segundo a mesma autora, as orações relativas são palavras que se ligam a um subordinante por meio de um pronome relativo (normalmente é o utilizado o *que*) e, por outro lado, desempenham a função sintática de adjetivos. Note-se o exemplo: *O João vive com a Patrícia que é espetacular*. Neste caso, *O João vive com a Patrícia* corresponde ao subordinante e o *que é espetacular*, corresponde a oração subordinada relativa adjetiva, sendo que o pronome *que* está a substituir a Patrícia.

Nas orações relativas o pronome *que* pode assumir a função sintática de sujeito, complemento direto ou indireto, complemento circunstancial de lugar, de tempo ou de meio. Atente-se os seguintes exemplos:

Exemplo 1: *O perfume que é bom tem um cheiro agradável*, neste caso o *que* assume a função sintática de sujeito.

Exemplo 2: *A casa que compraste era do meu avô*, nesta frase o *que* assume a função sintática de complemento direto.

Exemplo 3: *O avião em que viajaste era da TAP*, neste exemplo o *que* assume a função sintática de complemento circunstancial de lugar.

Segundo os mesmos autores, anteriormente referidos, as orações relativas adjetivais podem ser de dois tipos, nomeadamente restritivas, quando se introduz uma restrição de sentido que é indissociável ao antecedente (ex. O rapaz que bateu no meu carro terá de o pagar), e explicativas, quando se acrescenta uma determinada informação sobre o antecedente que pode ser indispensável à frase (ex. O rapaz, que brincava no parque, era muito divertido).

Em suma, as noções gramaticais anteriormente referidas neste tópico do presente capítulo (adjetivos e orações relativas), foram mencionadas, uma vez que estas são elementos centrais para a escrita de textos do género descritivo (tópico 4.1) que é parte integrante do projeto desenvolvido.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo será feita uma descrição da metodologia de investigação adotada no decorrer do estudo apresentado. Assim, numa primeira fase, será apresentada a identificação e a justificação da escolha da metodologia utilizada, seguindo-se da apresentação dos procedimentos de recolha e tratamento de dados mobilizados. Por fim, serão, igualmente, mencionadas as técnicas de tratamento de dados utilizadas.

1. Identificação e Justificação da escolha da metodologia de investigação adotada

Tal como foi referido, anteriormente no capítulo Introdução, a investigação desenvolvida teve como indutor a questão: “De que forma a articulação entre a leitura, a escrita e a gramática potencia a consciência do funcionamento de adjetivos e a escrita de descrições?”. Assim, os objetivos do estudo foram descrever as conceções sobre adjetivos dos alunos da turma do 4.º e caracterizar o uso de adjetivos que estes fizeram na descrição de personagens, em sequências descritivas integradas em narrativas ou em textos de descrição.

Para o efeito, na seleção da metodologia a ser adotada para o desenvolvimento do estudo, considerou-se o facto de a investigação ser mobilizada num contexto educativo, uma vez que o objetivo era que a investigadora refletisse e avaliasse as suas próprias práticas de modo a reformulá-las ou ajustá-las com vista ao seu melhoramento, construindo, assim, paralelamente a sua identidade profissional.

Amado (2017) reforça a ideia de que investigar em educação não é o mesmo que investigar em outra área social, “devido à especificidade do fenómeno educativo” (p.19) e, sobretudo, porque é essencial que qualquer

investigador/investigadora não negligencie a imagem e o papel da criança em detrimento do seu próprio estudo.

No fundo, o que João Amado (2017) reforça é a ideia de que o importante em investigações no ramo da educação é que o/a investigador/investigadora nunca se desvincule da ideia de que a criança é, antes de qualquer outra coisa, um ser humano livre, autónomo e responsável pela sua própria vida com o direito de poder escolher ser ou não participante do estudo, devendo, portanto, estar informado sobre os contornos do mesmo.

A respeito do referido, Soares (2006) refere que o investimento que é feito nas investigações em educação tem sido significativo ao longo dos últimos anos, resultando, inclusive, em alguns ajustes no que se refere às práticas e metodologias adotadas, nomeadamente, ao entendimento da criança como sujeito e participante do estudo e não só como objeto de análise (p.26).

Mediante as questões apresentadas, a metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa/interpretativa, uma vez que o foco da investigação não é explicar a realidade do contexto e das práticas envolvidas no mesmo, mas sim compreender e refletir sobre as conceções que os/as alunos/alunas têm sobre o seu quotidiano, partindo da realidade dos factos.

Amado (2017) afirma que o essencial nas investigações qualitativas ou interpretativas são a compreensão e o significado das intenções que o próprio sujeito em estudo coloca nas suas ações, em relação aos outros e/ou ao espaço.

A respeito do referido, Coutinho (2016) indica que o paradigma qualitativo/interpretativo prevê que se substitua as noções científicas de “explicação, previsão e controlo” pelas de “compreensão, significado e ação”, pois do ponto de vista ontológico, este paradigma prevê que existem “múltiplas realidades” (p.9) sob a forma de “construção mental e social

experiencialmente localizadas” (Guba, 1990, citado por Coutinho, 2016). Quer isto dizer que, mais do que se procurar caracterizar o comportamento humano com o objetivo de se descobrir causas associadas ao mesmo, os/as investigadores/investigadoras pretendem compreender o significado que as interações têm para os sujeitos em estudo em determinadas situações.

As abordagens interpretativas/qualitativas das questões educativas tornam necessário que os/as investigadores/investigadoras se concentrem no mundo pessoal dos sujeitos para que consigam perceber e refletir sobre o modo como estes interpretam as situações que lhes acontecem no seu quotidiano (Coutinho, 2016, p. 10).

Amado (2017) ressalva (ainda) que o/a investigador/investigadora tem de estar presente no ambiente natural dos participantes em estudo, pois só dessa forma conseguirá “entender o significado que eles dão às suas próprias ações, o sentido que dão às suas vidas e as interpretações que fazem das situações em que estão inseridos” (p.12), sem interferir com as suas reflexões ou conceções pessoais sobre o tema.

Concordando com Denzin e Lincoln “os investigadores qualitativos devem construir uma relação íntima com os objetos de estudo” (Denzin e Lincoln, 2003, citados por Amado, 2017), uma vez que o objetivo é compreender o ponto de vista e os critérios do sujeito em estudo (Barbosa, 2012).

A investigadora esteve sempre presente no contexto do estudo, tendo um papel participativo nas práticas do quotidiano do grupo de crianças, fator que também explica a opção de se ter recorrido a uma abordagem qualitativa.

No que se refere, concretamente, ao método utilizado para o desenvolvimento do estudo este foi a Investigação sobre a Prática que se enquadra nas abordagens qualitativas, dado que este é “um método específico de pesquisa de campo” (Fidel, 1992, citado por Amado 2017) que permite explorar, descrever e relatar um conjunto de factos que se sucedem,

naturalmente, nos contextos educativos, de forma que se possam avaliar, analisar e transformar (se necessário) os mesmos.

Ponte (2002) afirma que a investigação sobre a prática pode assumir dois grandes objetivos, sendo estes a alteração de algum aspeto da prática em que se reconheça a necessidade de mudança ou a procura pela compreensão da natureza de possíveis problemas que possam estar a afetar a mesma.

O mesmo autor também ressalva que as investigações sobre a prática permitem que se resolvam alguns problemas associados à prática educativa, dado que estas possibilitam o aumento do conhecimento dos/das investigadores/investigadoras envolvidos/envolvidas e dos sujeitos que tenham acesso à investigação, potenciando, portanto, o desenvolvimento profissional destes/destas e das instituições envolvidas.

Nesta investigação em concreto, optou-se por adotar a investigação sobre a prática como método de investigação, não só pelas questões mencionadas anteriormente, tais como o facto de este apelar à reflexão sobre as práticas, partindo do próprio contexto, mas também pelo facto de este ser amplo e permitir que, em um curto espaço de tempo, se recolham um conjunto de dados, retirados do meio natural que estão relacionados com o presente e/ou passado da prática específica e que são cruciais para a compreensão e para a análise das questões relacionadas com o foco da investigação.

Para a recolha de dados, o/a investigador/investigadora pode recorrer a inúmeras fontes de dados e a métodos de recolha diversificada, nomeadamente à observação, às entrevistas, aos questionários, aos registos de áudio ou vídeo, etc., dado ao facto de a investigação decorrer no ambiente natural do contexto (Amado, 2017).

No que se refere à recolha e ao tratamento dos dados, utilizaram-se as técnicas de observação e a análise documental que serão explicitadas, de seguida.

2. Procedimento de recolha e tratamento de dados

Coutinho (2015) afirma que a fase que se sucede à definição de um problema é a recolha de um conjunto de dados empíricos que, no fundo, se centram nos instrumentos que serão utilizados.

2.1. Observação

Afonso (2005) afirma que a observação é uma técnica de recolha de dados proveitosa para investigações sobre a prática, uma vez que não é condicionada pelas opiniões ou conceções dos sujeitos em estudo, permitindo, assim, segundo Carmo e Ferreira (2008), que o/a investigador/investigadora, através dos seus registos escritos e/ou em vídeos documente um conjunto de atividades, comportamentos e características físicas, sendo, portanto fundamental para a recolha de dados de investigações em Ciências da Educação.

Segundo os autores Carmo e Ferreira (2008), existem dois tipos de observação, sendo estas a *observação estruturada*, na qual o investigador desenvolve a sua recolha de dados, a partir de um protocolo pré-definido associado às dimensões que pretende observar e a *não – estruturada* que ao contrário da anterior, não tem qualquer pré-requisito, tornando-se mais livre e holística.

Concordando com Afonso (2005) “toda a observação é necessariamente estruturada na medida em que o seu ponto de partida é sempre um questionamento específico do contexto empírico em causa”. No entanto, o mesmo autor também afirma que a observação não estruturada permite que o/a investigador/a investigadora descreva e compreenda o modo como os sujeitos vivem e se relacionam num determinado contexto.

A observação do/da investigador/investigadora pode, ainda, ser diferenciada quanto à sua participação, isto é, pode ser participante ou não participante, tendo em conta o papel que este assume no decorrer do estudo (Carmo e Ferreira, 2008).

No caso específico desta investigação, a observação mobilizada foi a não estruturada e a investigadora foi participante, dado que foi parte integrante do contexto, enquanto professora estagiária, estando, diretamente, em contacto com os/as alunos/alunas, aspeto assente no método escolhido para o efeito, isto é, numa investigação sobre a prática.

As informações obtidas, através das observações feitas no contexto foram organizadas por meio de instrumentos de registo, de forma a facilitar a análise e interpretação dos dados no tratamento dos mesmos.

No que diz respeito ao registo escrito dos dados, este pode surgir sobre a forma de *Notas de Campo* que auxiliam a descrição dos sujeitos em estudo, das suas atitudes e/ou comportamentos e a reconstrução de diálogos que aconteceram no meio natural (Afonso, 2005). Estes devem ser totalmente desprovidos da interpretação ou juízos de valor do/da observador/observadora, de a forma a que correspondam, o mais possível, à realidade dos factos, isto é para não se desviar daquilo que aconteceu concretamente no contexto.

É a partir dos registos expressos nas notas de campo que se constrói o relatório de campo que incluirá a construção de textos mais pormenorizados e de carácter mais reflexivo, ligando os dados escritos pela investigadora com os dados retirados das pesquisas feitos pela mesma.

Tendo em conta o que foi referido, no decorrer da presente investigação as observações foram registadas em notas de campo, a partir da gravação áudio das comunicações dos/das alunos/alunas, enquanto realizavam as atividades propostas e/ou quando respondiam às questões

colocadas pela investigadora e, também, através do registo fotográfico das propostas de atividades e das produções textuais por eles/elas desenvolvidas.

2.2. Análise Documental

Godoy (1995) ressalva que a análise documental é um procedimento de pesquisa com características específicas e com finalidades próprias que pode ou não ser utilizada como um complemento para o aprofundamento da análise dos dados recolhidos por meio de outras técnicas de recolha de dados, tais como a observação ou as entrevistas, por exemplo (Godoy, 1995, citado por Júnior et.al, 2021).

A respeito do referido, Amado (2017) afirma que esta técnica de recolha de dados pode ser utilizada em duas perspetivas diferentes, isto é, podem ser utilizadas para servir de complemento a informação já adquirida por outros métodos ou pode, ainda, ser mobilizada como método de pesquisa central, sendo que, neste caso os próprios documentos utilizados são o foco do próprio estudo.

Por vezes, ligada a esta técnica de recolha e tratamento de dados surge uma outra que se remete para a pesquisa documental que é segundo Afonso (2014), uma técnica utilizada em investigações qualitativas que requer a seleção e a recolha de um conjunto de informações/dados que se obtêm, através de documentos que podem ser oficiais, públicos e/ou privados, de acordo com as afirmações

Segundo Júnior et al. (2021), os investigadores quando optam por utilizar determinados documentos para as suas investigações, devem ter atenção a três aspetos importantes, nomeadamente a seleção, o acesso e a análise dos mesmos. De acordo com o referido, “a seleção de documentos é influenciada por um fator muito importante, o tempo disponível” (Amado, 2017, p. 87), portanto, o investigador deve optar por escolher documentos que

sejam adequados à finalidade do seu trabalho e que, sobretudo, deem a melhor resposta ao que é pretendido.

No caso concreto desta investigação, utilizaram-se documentos dos três tipos, no entanto os mais considerados foram do tipo privado e basearam-se nas atividades desenvolvidas pelos/pelas alunos e nas produções textuais, por eles/elas, desenvolvidas. Assim, recorreu-se à análise documental dos registos efetuados por meio da observação (ex. fotografias e notas de campo), através das produções realizadas pelos alunos (ex. atividades do Laboratório Gramatical e as produções textuais) e pelo Projeto Educativo da escola.

3. Técnicas de Tratamento de dados

O último procedimento que se realiza numa investigação é o tratamento e a análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo de todo o processo. É nesta altura, que se procura reconstruir e estruturar os produtos da investigação de forma a dotá-los de significado interpretativo, tendo em vista os objetivos delineados para o efeito (referidos no início da investigação).

Os dados da investigação foram analisados com base na análise de conteúdo que é segundo Carmo e Ferreira (2008), uma técnica de investigação que possibilita que se faça uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo recolhido, de modo a interpretá-lo.

Tal como referido anteriormente, os dados recolhidos, nomeadamente a partir das produções escritas ou das verbalizações dos alunos face às atividades propostas, foram analisados e tratados a partir dos registos escritos retirados pela investigadora nas suas notas de campo e/ou através das transcrições ortográficas simplificadas dos registos de áudio das interações dos alunos.

Com base no referido, analisaram-se as atividades desenvolvidas pelos/pelas alunos/alunas, nomeadamente no que se refere às propostas de

atividades de treino e de aquisição de conhecimento sobre adjetivos (organizadas com base nas diferentes etapas do Laboratório Gramatical) e às produções textuais dos/das alunos/alunas (ex. um texto descritivo com a mobilização dos conhecimentos alusivos aos adjetivos).

Referir, também, que tal como mencionado no capítulo Introdução deste relatório, a literatura infantil esteve ligada ao estudo, uma vez que o ponto de partida, isto é o indutor das atividades dinamizadas com os alunos, foi o livro “O Grufalão” da autora Julia Donaldson (obra literária descritiva). Assim, as ilustrações feitas pelos/pelas alunos/alunas na primeira proposta de atividades dinamizada e explicada, de seguida, no capítulo III, foram igualmente analisadas.

No próximo capítulo, será feita uma descrição da intervenção pedagógica realizada, no decorrer da investigação em que serão descritas as atividades aqui mencionadas.

CAPÍTULO III

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O presente capítulo diz respeito à descrição da intervenção pedagógica realizada no âmbito da investigação mencionada. Assim, de seguida apresentar-se-á o, de forma breve e sucinta, o contexto onde decorreu o estudo, mencionando-se, portanto, as informações consideradas pertinentes sobre a Instituição e sobre o grupo de alunos e alunas.

1. Contexto do Estudo

A instituição onde decorreu a investigação pertence à rede pública e alberga alunos e alunas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Esta é a escola sede do seu agrupamento, criado em julho de 2009 e localizado no concelho de Sesimbra.

Segundo o Projeto Educativo (2020) do agrupamento, este é constituído, para além da escola já mencionada, por mais três estabelecimentos de ensino que acolhem cerca de 1400 alunos/alunas, distribuídos desde o Jardim de Infância até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com a seguinte tabela:

Tabela 2

Organização dos alunos pelas quatro escolas do agrupamento

Ciclos	N.º de alunos	N.º de turmas
Ensino Pré-Escolar	244	11
1.º Ciclo do Ensino Básico	492	21
2.º Ciclo do Ensino Básico	272	12
3.º Ciclo do Ensino Básico	364	16
Totais	1372	60

Nota. Retirado do Projeto Educativo do agrupamento (2020, p.9).

De acordo com o Projeto Educativo já referido, a missão do agrupamento é criar estabelecimentos de ensino que respondam às necessidades dos/das alunos/alunas, respeitando a singularidade de cada

um/uma, potenciando, assim, as suas competências de forma que estes/estas cresçam e aprendam sendo indivíduos ativos, reflexivos e sobretudo felizes. Assim, os seus princípios orientadores são envolver a comunidade no processo educativo dos/das alunos/alunas, inovar e melhorar as práticas pedagógicas, promover o trabalho colaborativo e promover uma escola pública inclusiva e equitativa, no que diz respeito às oportunidades no sucesso educativo.

No que se refere ao estado da escola onde decorreu o estudo, com base nas observações retiradas no contexto, pôde constatar-se que esta apresenta boas condições e é diversificada em equipamentos. Para além disto, esta aposta consideravelmente em atividades complementares, como é o caso das aulas de Xadrez.

Ao nível da organização da estrutura do edifício do 1.º Ciclo do Ensino Básico, este encontra-se dividido em uma sala para cada ano de escolaridade, excetuando o 4.º ano que é complementado por duas turmas distintas, em uma sala destinada a alunos e alunas com Necessidades Educativas Específicas (NEE), acompanhados por uma docente que lhes presta todo o apoio, em uma sala em que é armazenado o equipamento para as aulas de Atividade Física e Motora e, por fim, uma sala que se destina às Atividades de Tempos Livres (ATL).

1.1. Turma

A turma que foi acompanhada ao longo do período de estágio frequentava, na altura, o 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico e era constituída por vinte e quatro alunos e alunas, dos quais dezassete eram do género masculino e as restantes sete do género feminino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos de idade.

Importa referir que um dos integrantes da turma tinha sido diagnosticado com Défice de Atenção, tendo, portanto, um acompanhamento especializado junto com uma professora especialista na área.

Para além do aluno referido, mais três alunos estavam inseridos no complemento de Apoio que foi solicitado, na altura, pela professora titular, por considerar ser benéfico para os mesmos um suporte mais especializado, dado ao facto de estes apresentarem algumas dificuldades na aprendizagem.

De forma global, o grupo de crianças era muito interessante, dado o facto de a maioria dos alunos/alunas serem trabalhadores/trabalhadoras, pois realizam as atividades sem ser necessário o adulto pedir ou reforçar a ideia de que o tinham de fazer, tentando, quase sempre, ultrapassar as dificuldades sentidas, de forma autónoma. Por outro lado, também era bastante desafiador, dado que foi evidente que alguns elementos colocaram questões construtivas, durante o estágio (ex. “professora, se a água é um bom condutor elétrico não podemos mexer em nada que seja elétrico com as mãos molhadas? Porque senão podemos ter um acidente”), sempre propuseram temas ou atividades para realizarem (ex. “professora, podíamos fazer um jogo igual àquele (Kahoot) que fizemos dos computadores sobre o tema adjetivos para vermos se aprendemos tudo”), etc.

No que se refere à intervenção pedagógica, o grupo sempre se mostrou empenhado e envolvido nas atividades que estavam a ser dinamizadas.

1.1. Pertinência da Intervenção

Como já vem sendo referido, a intervenção pedagógica desenvolveu-se durante um estágio, em que se pretendia que a investigadora/professora estagiária observasse o contexto e refletisse sobre ele. Assim, a metodologia adotada emergiu das considerações retiradas a partir de alguns aspetos observados que serão explicados, de seguida.

Numa primeira fase, foram observadas algumas produções textuais dos/das alunos/alunas, realizadas numa fase anterior ao estudo. Percebeu-se que, de forma global, estes apresentavam dificuldades em:

- i. Respeitar as convenções da representação gráfica (isto é, os /as alunos/alunas não faziam parágrafos, não utilizavam adequadamente os sinais de pontuação, não cumpriam adequadamente a translineação, etc., nas suas produções textuais);
- ii. Diferenciar géneros textuais, recorrendo-se na maioria de narrativas, com pouco recurso à componentes descritivas;
- iii. Redigir textos descritivos;
- iv. Utilizar adjetivos e/ou locuções adjetivas.

Mediante as observações referidas anteriormente, foi questionado à professora titular de que forma os domínios da Escrita da Gramática eram trabalhados no contexto. A partir das informações disponibilizadas pela mesma, percebeu-se que no que diz respeito à Escrita, o género textual mais trabalhado era de facto a narrativa e percebeu-se, também que os/as alunos/alunas tinham pouco contacto com a planificação e, consequente avaliação das suas produções textuais. Por outro lado, no que se refere ao domínio da gramática foi igualmente possível verificar-se que os/as alunos/alunas realizavam, maioritariamente, atividades espelhadas no método dedutivo, ou seja, a professora apresentava um determinado conteúdo e, posteriormente disponibilizava fichas com exercícios em que estes tinham de testar os aspetos referidos pela mesma na fase de explicitação do conhecimento.

As observações feitas a partir do contexto e as informações disponibilizadas pela professora, durante a conversa anteriormente referida, permitiram que se refletisse sobre o facto de ser pertinente analisar-se o efeito que o Laboratório Gramatical sobre adjetivos pode ter no melhoramento da

escrita de textos, mais concretamente no que se refere a construção de textos do género descritivo (por parte dos/das alunos/alunas), com recurso às componentes de escrita, mencionados no capítulo 1 – ponto 2.2.1.

Numa fase posterior à conversa com a professora titular e com o objetivo de analisar, mais tarde, as conceções dos/das alunos/alunas sobre os adjetivos, foi questionado aos/às mesmos/mesmas, em pequenos grupos e à vez, se sabiam o que eram adjetivos. As respostas obtidas foram variadas e serão apresentadas, mais à frente, no capítulo IV.

No seguimento dos aspetos referidos, ou seja, a partir da reflexão sobre as dificuldades notadas pensou-se que seria útil construir uma sequência didática, em que estaria inserido no laboratório gramatical (Duarte, 2008) sobre adjetivos, de forma a avaliar/analisar se os/as alunos/alunas mobilizavam os conhecimentos adquiridos em propostas de escrita.

Segundo as informações expressas nas *Aprendizagens Essenciais de Português* para o 4.º ano (DGE, 2018), no que se refere ao domínio da gramática, os/as alunos/alunas devem “Reconhecer diferentes processos para formar o feminino dos nomes e adjetivos” e “Reconhecer a flexão nominal e adjetival quanto ao número e grau” (p.12).

Mediante o referido, construíram-se e dinamizaram-se um conjunto de propostas de atividades, alusivas ao laboratório gramatical sobre adjetivos em que se pretendia que os/as alunos/alunas relembressem o conceito de adjetivos e reconhecessem a sua concordância em género e número com os nomes.

Numa fase posterior, as aprendizagens realizadas pelos/pelas alunos/alunas, no decorrer da realização do laboratório gramatical, foram aplicadas e analisadas na construção de um texto descritivo, com recurso à planificação, textualização e avaliação do mesmo.

De seguida, apresentar-se-á a intervenção desenvolvida.

2. Apresentação da intervenção

Para iniciar este tópico do presente capítulo, é importante referir alguns aspetos que foram considerados quer na preparação, quer ao longo da implementação da intervenção.

O primeiro aspeto importante a salientar é o facto de a preparação e a construção do laboratório gramatical terem tido como principal indutor o livro “O Grufalão” da autora Julia Donaldson, tal como já foi referido no capítulo Introdução deste relatório. Esta opção prendeu-se ao facto de ter sido possível verifica-se, ao longo do estágio, que os/as alunos/alunas todas as semanas tinham a oportunidade de requisitar livros na biblioteca da escola. Assim, considerou-se pertinente partir de um livro (exemplo) em que fossem evidentes a utilidade e a mobilização de adjetivos e/ou locuções adjetivais em descrições presentes na narrativa do mesmo, respeitando, assim, as considerações de Barbeiro e Pereira (2007) quando se referem à mobilização de sequências didáticas.

Ainda a respeito da preparação das atividades do LG, o livro “Ali Babá e os quarenta ladrões”, da autoria de Luc Lefort, adaptado por António Pescada para a língua portuguesa, também foi mobilizado, uma vez que foi trabalhado pela professora titular, por meio de uma tertúlia literária.

O segundo aspeto importante a referir-se é o facto de a intervenção estar dividida em quatro momentos distintos, nomeadamente, numa primeira fase realizou-se uma tarefa de apresentação do livro “O grufalão” da autora Julia Donaldson que esteve organizada em três momentos distintos, apresentados e defendidos por autores como Sim- Sim (2007) e Viana e Ribeiro (2020), que se remetem para a pré-leitura, leitura e pós – leitura, numa segunda fase desenvolveu-se o laboratório gramatical constituído por duas propostas de atividades que se remeteram para a observação, exercitação e revisão de regularidades sobre adjetivos, numa terceira fase realizou-se uma

atividade de escrita, com recurso à planificação e textualização de textos narrativos com recurso a descrições ou descrições isoladas e, por fim, numa quarta fase, elaborou-se uma atividade de avaliação das produções textuais, desenvolvidas na proposta anterior.

Outro aspeto importante a referir-se é que a preparação das atividades, incluídas no Laboratório Gramatical, ter tido atenção as etapas descritas por Duarte (2008), mencionadas na Fundamentação Teórica, mais concretamente na secção 1.4.

Por fim, explicar que as atividades foram desenvolvidas em trabalho cooperativo, por se acreditar que este “privilegia uma aprendizagem personalizada” que “potencia o sucesso educativo não só individual, mas também coletivo” (Silva et al., 2015, p.485).

3. Descrição da intervenção

A intervenção realizada junto da turma do 4.º ano teve início no dia dez de maio de dois mil e vinte e dois, estendendo-se até ao dia oito de junho do mesmo ano e esteve organizada como ilustra a tabela 3.

Tabela 3

Planograma das sessões realizadas na intervenção

Data	Atividade	Conteúdos abordados
10/05/2022	Apresentação do Livro “O Grufalão”. Atividade – “O que penso ser o “Grufalão”.	- Antecipação do tema. - Mobilização de experiências, saberes e ou opiniões na construção de sentido do texto. - Ilustração da personagem, mediante a audição das suas características.
16/05/2022	1.ª Proposta – 1.ª Tarefa do Laboratório Gramatical - Revisão dos adjetivos no grau normal	-Diferenciação entre nomes e adjetivos; - Revisão dos adjetivos no grau normal; - Associação dos adjetivos à caracterização de pessoas, locais e/ou animais.
18/05/2022	2.ª Proposta – 2.ª Tarefa do Laboratório Gramatical - Concordância entre os nomes e os respetivos adjetivos em género e número.	- Concordância em número e género entre nomes e adjetivos.
23/05/2022	3.ª Proposta – Planificação e Textualização de um texto narrativo ou de uma descrição.	-Planificação e Textualização de textos.
25/05/2022	4.ª Proposta – Revisão dos textos por meio de tabelas de autoavaliação.	- Avaliação das produções textuais.

3.1. Apresentação do livro a par da atividade “O que penso ser o Grufalão”

A primeira tarefa consistiu na leitura do livro “O Grufalão” da autora Julia Donaldson e esteve dividida em três momentos, sendo este pré-leitura, leitura e pós-leitura, sendo que cada um teve objetivos diferentes.

O principal objetivo desta atividade foi enquadrar, do ponto de vista didático, o Grufalão e identificar o uso que se faz dos adjetivos para a caracterização desta personagem.

3.1.1. Tarefa de pré-leitura do livro

Numa primeira fase, solicitou-se aos/às alunos/alunas que numa folha, recriassem a estrutura ilustrada pela figura 5 e que escrevessem o que pensavam ser o Grufalão, com base no que, na perceção deles, o título do livro indicava.

Figura 5

Estrutura da atividade de pré-escuta do livro

Título: _____
Penso que o “Grufalão” é: _____
Desenho:

3.1.2. Tarefa de leitura

De seguida, explicou-se aos/às alunos/alunas que iriam ouvir a leitura do livro e, portanto, teriam de estar muito atentos, pois o objetivo da tarefa

seguinte era que estes/estas desenhassem (na folha em que já constava a estrutura da figura 3) o Grufalão que imaginavam à medida que iam ouvindo as características do mesmo.

Para o efeito, a investigadora leu pausadamente a história, repetindo, várias vezes, a leitura de cada página em que se referiam as características do Grufalão.

3.1.3. Tarefa de pós - leitura

Mais tarde, após o término da leitura, pediu-se aos/as alunos/alunas que legendassem os desenhos que tinham realizado, com base nas características referidas ao longo de todo o livro.

Em suma, com os três momentos da atividade pretendia-se, por um lado, identificar se os/as alunos/alunas referiam os adjetivos mencionados no livro para qualificar as características mencionadas (ex. garras descomunais, presas medonhas, etc.) e, por outro lado, identificar se estes/estas faziam a associação sobre a importância dos adjetivos para a descrição do animal.

A par desta atividade, também foi discutida a mensagem da história, no fundo, conversou-se sobre a compreensão que cada um teve sobre o livro.

Por fim, explicou-se que iriam realizar um projeto em que assumiriam o papel de “cientistas da gramática” que teria como indutor o livro “O Grufalão”.

3.2. Concepções espontâneas dos/das alunos/alunas sobre adjetivos

Numa fase posterior à de apresentação do livro, os/ as alunos/alunas foram questionados (em pequenos grupos) sobre a definição da classe dos adjetivos, de forma a recolher-se dados sobre as concepções que estes/estas tinham sobre a classe de palavras mencionadas.

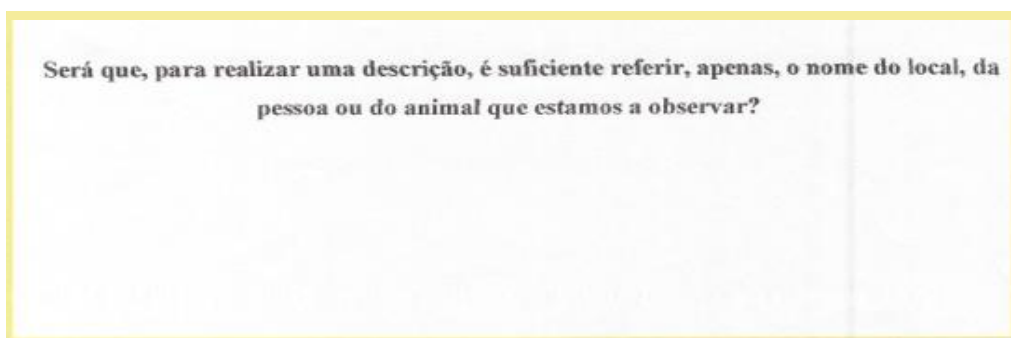
3.3. Propostas do Laboratório Gramatical

A primeira e a segunda propostas do Laboratório Gramatical (Duarte, 2008) foram organizadas com base na mesma estrutura. Isto é, foram construídas com exercícios em que, numa primeira fase, se apelava a que os/as alunos /alunas observassem regularidades estabelecidas entre os nomes e os adjetivos (ainda que com objetivos diferentes, no que diz respeito aos conteúdos), identificando, assim padrões sobre os tópicos trabalhados, para mais tarde testarem os mesmos, tal como mostram os exemplos, presentes no anexo A.

Ressalva-se que é na primeira proposta que se apresenta a questão-problema: “Será que, para realizar uma descrição, é suficiente referir, apenas, o nome do local, da pessoa ou do animal que estamos a observar?” que serviu de mote para o projeto total, tal como evidencia a figura 6.

Figura 6

Primeira etapa da Primeira Proposta



3.3.1. Primeira Proposta

Esta proposta esteve dividida em três etapas diferentes, pensadas e preparadas, de modo a respeitarem as fases defendidas por Inês Duarte (referidas no tópico 1.3), no que se refere à constituição do laboratório gramatical (cf. Anexo A).

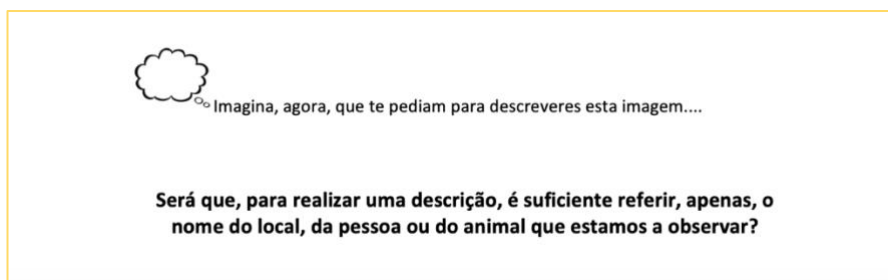
Assim, a primeira etapa foi a apresentação de uma questão- problema, a segunda envolveu um conjunto de exercícios que apelaram a que os/as alunos/alunas observassem algumas regularidades alusivas aos adjetivos e, por fim, a terceira etapa constituiu-se por uma validação/generalização das observações e das hipóteses analisadas na fase anterior.

Numa fase inicial da implementação da proposta, explicou-se aos/às alunos/alunas que iriam iniciar o projeto (que tinha como ponto de partida o livro “O Grufalão” trabalhado na fase descrita anteriormente) e que ao longo do seu desenvolvimento estes estariam a trabalhar a pares.

A partir desse momento, iniciou-se a dinamização da proposta. Como tal, distribuíram-se os guiões de trabalho (cf. Anexo B) e, partindo da leitura, em grande grupo, da primeira etapa dos mesmos, conversou-se sobre as ideias que os/as alunos/alunas tinham, relacionadas com a questão-problema, representada na figura 7.

Figura 7

Questão- Problema



Esta conversa foi promovida com o objetivo de perceber se os/as alunos/alunas consigam identificar que para se descrever um determinado ser/objeto não é suficiente referir-se, somente, a sua identificação, ou seja, é necessário indicar-se um conjunto de características que compõe o mesmo.

Posteriormente, os/as alunos/alunas foram incentivados/incentivadas a realizar a restante proposta de trabalho com o objetivo de identificarem se as ideias que tinham sobre as respostas feitas à questão – problema estavam

ou não corretas e com o intuito de estes começarem a analisar/recordar as regularidades dos adjetivos no grau normal.

No primeiro exercício da segunda etapa do guião, os alunos tinham duas tarefas (ilustradas pelas figuras 8 e 9) em que o objetivo era que estes completassem, por um lado, um conjunto de frases e, por outro lado, uma tabela, a partir das informações presentes num excerto do livro “O Grufalão”.

Figura 8

Primeira tarefa do primeiro exercício da primeira proposta

● Completa as frases com palavras retiradas do excerto.

○ O bosque em que os animais estavam era _____ e _____.

○ O rato era _____, tinha cor _____ e parecia ser _____ para a Raposa.

Figura 9

Segunda tarefa do primeiro exercício da primeira proposta

● Completa, agora, a tabela com palavras/expressões que descrevam as diferentes partes do corpo do Grufalão:

Descrição do Grufalão	
presas	
garras	
dentes	
mandíbulas	

Na terceira tarefa do primeiro exercício, ilustrada pela figura 10, os/as alunos/alunas, num primeiro momento, tinham de observar um conjunto de frases em que constavam algumas palavras sublinhadas (adjetivos). De seguida, estes/estas deveriam colocar as palavras sublinhadas na coluna B de uma tabela, fazendo corresponder, na coluna A as palavras que estavam a ser

caracterizadas pelas anteriores, ou seja, os nomes que estavam a ser qualificados.

Figura 10

Terceira tarefa do primeiro exercício da primeira proposta

Repara, agora, nas seguintes frases que estão presentes no primeiro capítulo (A caverna das maravilhas) do livro “Ali Babá e os Quarenta Ladrões” de António Pescada que leste anteriormente.

a) “Numa cidade do Oriente, cujas muralhas brancas brilhavam no sopé da montanha Qáf, viviam dois irmãos.”

b) “O pai deles era um modesto curtidor de peles.”

c) “Quassem casou-se com a filha de um rico mercador, que ao morrer lhe deixou os seus bens.”

d) “A sua loja, situada numa praça sombreada de plátanos onde havia uma fonte coberta por um quiosque, oferecia aos clientes perfumes delicados e tecidos luxuosos.”

Na tabela que se segue, coloca as palavras que estão sublinhas na coluna B e as palavras que estão a ser caracterizadas por estas na coluna A. Observa o exemplo.

Coluna A	Coluna B
Muralhas	Branças

Mediante o referido, importa salientar que os objetivos da proposta apresentada foram, por um lado, os/as alunos/alunas relembrem a associação dos adjetivos, no grau normal, aos nomes e, por outro, identificarem a utilidade que os adjetivos têm para a caracterização de pessoas, locais ou animais em diferentes textos.

3.3.2. Segunda Proposta

Na implementação da segunda proposta de trabalho (cf. Anexo C), explicou-se, primeiramente, que os/as alunos/alunas iriam continuar o projeto

em que estavam inseridos e, como tal deveriam agrupar-se, novamente, pelos pares de trabalho estabelecidos na tarefa anterior.

Mais tarde, distribui-se o guião da proposta e informou-se o grupo que tinham cerca de 40 minutos para a realizarem.

A segunda proposta de trabalho partiu das considerações realizadas na primeira, isto é, teve em conta que os/as alunos/alunas já tinham identificado que alguns adjetivos têm a função de qualificar os nomes.

No primeiro exercício, os alunos/as alunas tiveram de completar os espaços vazios do texto, fazendo corresponder os adjetivos que estão presentes numa coluna aos nomes presentes no excerto, tendo em conta a variação em género e número dos mesmos, tal como mostra a seguinte figura 11.

Figura 11

Primeiro exercício da segunda proposta de trabalho.

o Completa o texto, utilizado as palavras que estão presentes no quadro.

Mas que criatura é esta de garras descomunais e dentes
que metem medo nas mandíbulas colassais?
Cada perna é um _____, tem as unhas _____
e um espigão no focinho para dar ferroadas.
Tem olhos cor de laranja, a língua preta e _____, e
espalhadas pelo lombo muitos picos cor-de-rosa.”
Este é o Grufalão o animal _____ do bosque!

reviradas
assustador
trambolho
viscosa

No segundo exercício, os pares tiveram de distinguir as palavras que correspondem à classe dos adjetivos e as que pertencem à classe dos nomes, relembrando assim o tópico trabalhado na proposta anterior, tal como mostra a figura 12.

Figura 12

Segundo exercício da segunda proposta de trabalho

● Lê o texto com as palavras que acrescentaste e analisa se faz sentido.

2 - Observa, agora, as seguintes frases.

a) "Ali respondia com uma **palavra amável**".

b) "O **rapaz estudiosa** gostava de ler livros"

c) "O manhoso **rato** tentou enganar o Grufalão."

d) "A gentil **senhoras** ofereceu uma bola às crianças."

● Assinala com uma cruz a resposta correta:

1 - As palavras que estão assinaladas a **negrito** pertencem a classe dos:

Nomes	
Adjetivos	

2 - As palavras sublinhadas pertencem a classe dos:

Nomes	
Adjetivos	

Nos restantes exercícios, os/ as alunos /alunas foram “convidados” a identificar o padrão estabelecido entre a variação do género e do número dos nomes com os seus respetivos adjetivos, tendo por último a tarefa de completar um quadro com as palavras em falta, de forma a obter afirmações corretas que validassem a temática em estudo, tal como se verifica na figura 13.

Figura 13

Último exercício da proposta

Se o adjetivo estiver a qualificar um nome que está no singular, este tem de estar, igualmente, no _____.

No caso de o nome estar no _____ o adjetivo tem de estar no _____.

No fundo, tem de existir concordância em número entre os _____ e os adjetivos.

3.4. Proposta de Planificação e Textualização dos textos

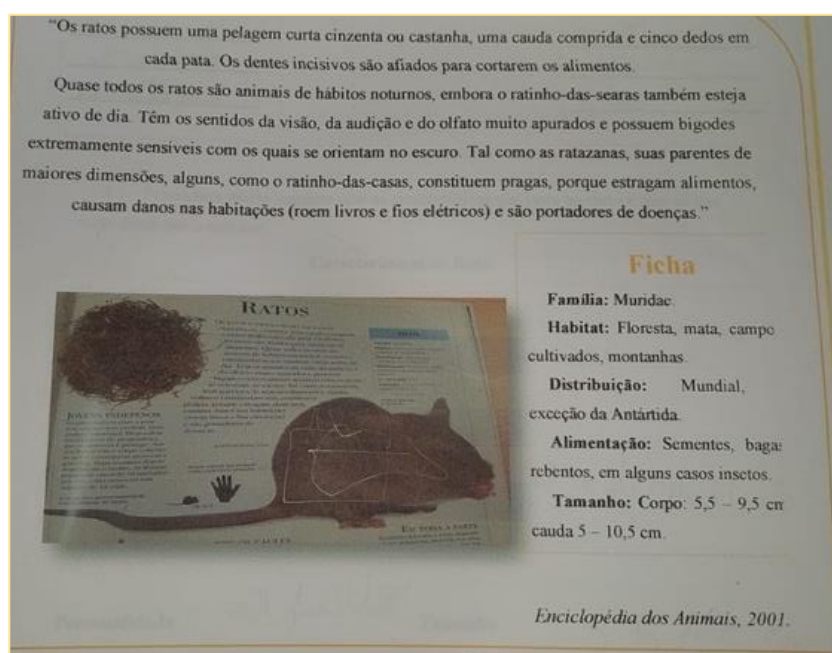
A terceira proposta (cf. Anexo D) foi uma atividade de escrita, em que metade da turma teve de redigir uma descrição do animal *rato* (cf. Anexo E) e outra metade teve de escrever uma narrativa sobre uma aventura que o rato e o Grufalão tivessem vivenciado (cf. Anexo F).

Esta atividade iniciou-se por meio da explicação de que os/as alunos/ alunas iriam assumir o papel de escritores/escritoras e, portanto, deveriam organizar-se, novamente, pelos pares de trabalho até aqui estruturados. De seguida, distribuiu-se as duas versões existentes da terceira proposta e leu-se a mesma em grande grupo, de forma que todos percebessem o que era pretendido.

Embora as propostas de escrita fossem diferenciadas, numa primeira fase da atividade, todos os pares de trabalho tiveram acesso a um exemplo de uma descrição do animal rato retirado da Enciclopédia dos Animais (2001), presente na figura 14.

Figura 14

Descrição do animal rato



À semelhança do que foi referido, anteriormente, todos/todas os/as alunos/alunas tiveram, igualmente, de preencher as tabelas, ilustradas pelas figuras 15 e 16, com base nas informações retiradas do texto e com base nas suas próprias conceções sobre o animal que serviram de suporte para as suas produções textuais.

Figura 15

Tabela de planificação I

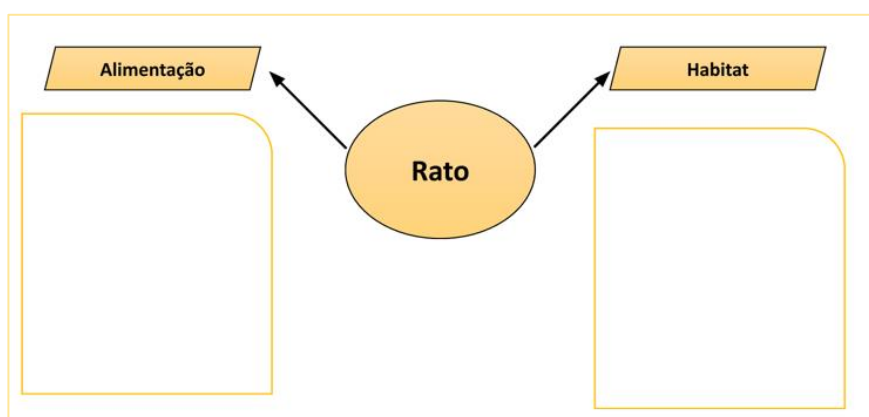


Figura 16

Tabela de planificação II

Características do Rato			
Comportamento		Cor	
Sentimentos		Forma	
Personalidade		Tamanho	

Por fim, os pares de trabalho começaram a redigir os textos, com base no género textual pedido no enunciado, partindo das informações colocadas

nas tabelas das figuras 15 e 16 (planificação), tendo sido lembrados da importância dos adjetivos para os textos descritivos.

Pretendia-se como esta proposta verificar e avaliar a mobilização que os/as alunos/alunas fizeram dos adjetivos nos seus textos, identificar o género textual em que estes/estas apresentavam maior dificuldade em redigir e, paralelamente verificar se os/as mesmos/mesmas conseguiam aperfeiçoar os seus textos, tendo em conta a planificação dos mesmos.

3.5. Proposta de Revisão dos textos

Na quarta proposta (cf. Anexo G), os/as alunos/alunas tiveram de avaliar as suas produções textuais realizadas na proposta anterior, utilizando como recurso uma tabela de autoavaliação com descritores, ilustrada pela figura 17.

Figura 17

Tabela de autoavaliação

	Sim	Não	Observações
Dei um título ao texto?			
Reli o texto?			
Verifiquei se o meu texto tem erros ortográficos?			
Repeti, muitas vezes, a mesma palavra?			
Referi as informações relativas ao habitat do rato?			
Referi as informações relativas à alimentação do rato?			
Referi todas as informações relativas às características do Rato (ex. cor, tamanho, forma, comportamento...)?			
Utilizei, pelo menos, dez adjetivos no meu texto?			

Para além de avaliarem os textos com base nos descritores, tiveram igualmente de testar se já tinham adquirido conhecimentos, relativos as

temáticas trabalhadas, anteriormente, como por exemplo, através da seleção de exemplos constantes nos seus textos em que fizeram um adjetivo concordar em número e género com o nome que estavam a qualificar (figura 18).

Figura 18

Exercícios de verificação

1 – Relê, com muita atenção, o teu texto sobre o rato do “Grufalão”.

1.1 – Sublinha no teu texto os adjetivos que utilizaste.

1.2 – Indica o número de adjetivos que utilizaste no teu texto.

1.3 – Mostra um exemplo em que o adjetivo concorde em número e género com o nome que está a modificar.

Numa fase posterior à autoavaliação, os/as alunos/alunas foram incentivados a trocar, entre si, os textos e as tabelas de autoavaliação com um outro par de trabalho para que estes confirmassem se a avaliação tinha cumprido os parâmetros necessários.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a análise e discussão dos resultados obtidos através da metodologia de investigação e da intervenção pedagógica descritas no segundo e terceiro capítulos.

Retomando ao que foi referido no capítulo Introdução, o tema do estudo é a articulação entre a leitura, a escrita e a gramática como potencialidade para a consciência do funcionamento de adjetivos e para a escrita de descrições, por parte dos alunos. Assim, os objetivos deste capítulo são descrever as concepções que os/as alunos/alunas de uma turma do 4.º ano têm sobre adjetivos e caracterizar o uso que fazem de adjetivos, quer do ponto de vista da oralidade, quer do ponto de vista da expressão escrita, mais concretamente na descrição de uma personagem em sequências descritivas que foram integradas em narrativas ou em texto de descrição.

Para o efeito, recorreu-se à metodologia de investigação sobre a prática, dado que segundo Ponte (2002), esta permite que o/a investigador/investigadora reflita sobre o ensino como contexto, com o objetivo de avaliar e reformular as práticas educativas, de modo a identificar-se e colmatar-se as dificuldades dos alunos.

Os dados para a investigação foram recolhidos, através das observações da investigadora/professora estagiária do contexto (organizadas em notas de campo), das verbalizações dos/das alunos/alunas (organizadas a partir de transcrições ortográficas simplificadas) e das propostas de atividades desenvolvidas pelos/pelas mesmos/mesmas.

No que se refere à análise dos dados, tal como foi referido no capítulo II do relatório, usou-se uma análise qualitativa interpretativa dos resultados, recorrendo-se, por vezes, a sistematizações quantitativas para evidenciar de forma mais clara os diferentes desempenhos dos/das alunos/alunas.

1. Análise dos dados da apresentação do livro e da atividade

“O que penso ser o Grufalão”

De acordo com o que foi referido no terceiro capítulo, a atividade “O que penso ser o Grufalão” foi a primeira tarefa realizada, durante a implementação do projeto investigativo e esteve relacionada com a apresentação do livro.

O principal objetivo desta atividade foi enquadrar, do ponto de vista didático, o Grufalão que foi mobilizado como foco ao longo das restantes atividades, com a finalidade de identificar o uso que se faz dos adjetivos para a caracterização desta personagem.

Esta atividade integrou na sua realização uma tarefa em que os alunos realizaram uma ilustração do Grufalão, à medida que iam ouvido a leitura do livro, relacionando, portanto, a área de Artes Visuais com a compreensão oral. De acordo com Balça e Franco (2018) a relação entre o texto escrito e as ilustrações pressupõe uma leitura emocional e intelectual que resulta em experiências únicas. Assim, optou-se por realizar esta tarefa, pois acreditou-se que seria uma mais-valia para, por um lado, apoiar os alunos no conhecimento e no manuseamento das convecções relacionadas com a comunicação e o texto e, por outro lado, incentivar a capacidade de estes relacionarem o texto verbal com as dimensões visuais.

Esta atividade esteve dividida em três momentos distintos, sendo estes a pré-leitura, leitura e pós-leitura que são segundo Sim-Sim (2007) e Viana e Ribeiro (2020), momentos propícios para a definição de estratégias, como por exemplo, a antecipação de conteúdos partindo das imagens ou do título do livro, de modo a que aconteça uma “automatização consciente e deliberada” (Sim-Sim, 2007,17) dos temas que se pretendem trabalhar, com o objetivo de os/as alunos/alunas “alcançarem o nível de proficiência em compreensão da leitura” (Viana & Ribeiro, 2020, p.4).

Seguidamente, será feita uma análise de conteúdo (Afonso, 2014) às transcrições ortográficas simplificadas das interações dos alunos, recolhidas por meio de gravação áudio e às ilustrações realizadas pelos mesmos.

1.1. Análise das respostas da tarefa de pré-leitura

Neste momento da intervenção, solicitou-se aos alunos que mencionassem o que pensavam ser o Grufalão, apenas mediante o que o nome do livro lhes suscitava.

Nesta altura, foi possível verificar-se, de forma holística e com base numa gravação áudio, que os alunos estavam envolvidos na dinâmica, demonstrando bastante interesse na atividade, dado que foi possível constatar-se que alguns alunos começaram de imediato a referir, oralmente, o que pensavam ser o Grufalão e outros referiram já conhecer o livro, no entanto quiseram participar na atividade e não referiram aos restantes colegas o que era (de modo, a não lhes retirar o prazer do momento e a imaginação). Para além do referido, no momento da apresentação da atividade, o grupo estava concentrado e motivado.

O seguinte diálogo ilustra os aspetos referidos anteriormente.

- (1) Transcrição de registo áudio n.º 1 «diálogo estabelecido durante a apresentação da atividade»

Professora estagiária (P.E): Agora, na folha vão escrever o que pensam ser o Grufalão.

Aluno D: Eu sei o que é, porque eu já li o livro, mas eu não vou dizer!

Aluna L: Sim, eu também acho que sei o que é, mas já não tenho a certeza!

P.E: Boa! Alguns de vocês já sabem do que se trata, mas há colegas que não sabem e, portanto, não vamos contar-lhes, pode ser?

Aluno G: Sim, eu não sei o que é, mas não quero que digam.

Aluno D: Eu não vou dizer, porque depois vocês já sabem.

Este diálogo também ilustra uma situação que não foi previamente calculada pela professora estagiária que se remete para o facto de esta não ter antevisto que poderiam existir alunos que já sabiam o que era a personagem Grufalão. Mediante o contratempo sentido, no momento concreto da implementação da atividade e quando confrontada com a situação, tentou-se que os alunos não comunicassem o que já sabiam para não desmotivar os restantes, mas incentivou-se para que estes desenhassem a personagem com base no que já sabiam e com base no que iriam ouvir.

No que diz respeito à antecipação do que podia ser a personagem do livro, as respostas obtidas foram variadas, sendo que alguns alunos mencionaram que esta era um “monstro”, outros referiram ser um “ogre”, outros escreveram que era um “urso”, etc.

Embora os dados obtidos nesta atividade não respondam a nenhuma das questões orientadoras do estudo, a tarefa de pré-leitura foi importante para a investigação, uma vez que trabalhou a compreensão leitora do ponto de vista da antecipação e, sobretudo porque possibilitou que se colocasse o foco na personagem do livro para enquadrar o uso de adjetivos utilizados na caracterização da mesma, tal como foi referido anteriormente.

1.2. Análise das respostas da tarefa de leitura

De acordo com o que foi referido no capítulo III, pretendia-se com esta tarefa que os alunos desenhassem o Grufalão que estavam a imaginar ao mesmo tempo que iam escutando a história, ou seja, com base nas características que iam sendo referidas e repetidas ao longo da leitura (sendo que os alunos podiam solicitar que se repetissem as características lidas sempre que necessário e tinham alguns minutos para desenharem), não se tratando de uma atividade de memorização, mas sim de uma atividade de compreensão oral.

Foi possível observar-se que ao longo da dinâmica os alunos continuaram envolvidos e respeitaram o momento da leitura, mantendo a atenção e o entusiasmo necessários para o momento (ex. os alunos estavam expectantes e colocavam questões sobre a definição de algumas partes do corpo, como é o caso das “presas”).

Para a análise dos dados, selecionaram-se três desenhos, presentes nas figuras 19, 20 e 21 que representam aspetos que foram observados nos vinte e três desenhos realizados pelos elementos da turma. Assim, pretendia-se, nesta etapa em concreto, tipificar a linguagem não verbal utilizada para ilustrar as características da personagem que estavam a ser lidas, por parte dos alunos.

Figura19

Exemplo 1

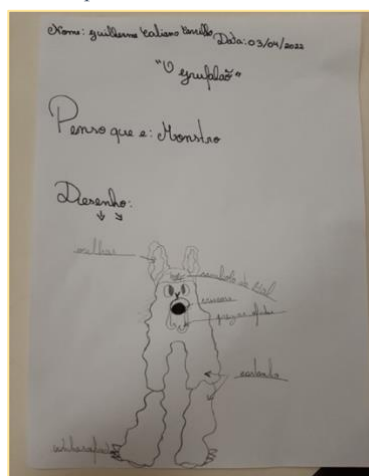


Figura 20

Exemplo 2

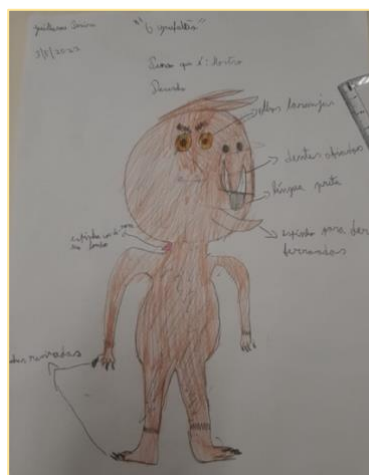


Figura 21

Exemplo 3



As figuras 19, 20 e 21 são exemplos dos desenhos que os alunos fizeram individualmente. Estas ilustram que, de forma holística, os alunos desenharam, à sua maneira, aspetos característicos do Grufalão que foram mencionados, durante esta tarefa (como por exemplo, as “garras”, as “presas”, as “unhas”, etc.), evidenciando, portanto que estavam atentos e que compreenderam os aspetos referidos, durante a leitura do livro.

1.3. Análise das respostas da tarefa de pós-leitura

Após o término da leitura do livro, solicitou-se aos alunos que legendassem os desenhos que tinham realizado, com base nas características referidas ao longo de todo o livro.

Nesta etapa em concreto, ou seja, no pós-leitura pretendia-se tipificar a linguagem verbal dos alunos, por meio das suas legendas dos desenhos que partiram da instrução dada que remetia para o pedido de legenda das características do Grufalão ilustradas.

Pretendia-se, também, analisar se os alunos utilizavam os adjetivos referidos que estavam associadas às características da personagem lidas (ex. “presas medonhas”) ou se, pelo contrário, apenas indicavam as partes do corpo da personagem, ou seja, os grupos nominais. Assim, os objetivos do momento do pós-leitura foram os que estiveram mais orientados para o

desenvolvimento do estudo, pois foram os que estiveram relacionados com a identificação do uso/percepção que os alunos tinham sobre a classe dos adjetivos.

Relembrando que os objetivos eram: identificar se os alunos referiam os adjetivos mencionados no livro para qualificar as características mencionadas (ex. garras “descomunais”, presas “medonhas”, etc.) e identificar se os alunos faziam a associação sobre a importância dos adjetivos para a descrição do animal.

Os resultados obtidos, neste momento, foram diferenciados dado que houve alunos que fizeram a descrição das ilustrações, incluindo os adjetivos mencionados associados às características, exemplificados pelas figuras 22 e 23, em que os alunos referem que a língua era “viscosa” e /ou “preta”, as presas “afiadas”, o pelo “castanho”, os dentes “afiados”, etc. e houve alunos que, pelo contrário, mencionaram apenas as partes da personagem, tal como exemplifica a figura 24.

Figura 22

Exemplo 1 da legendagem

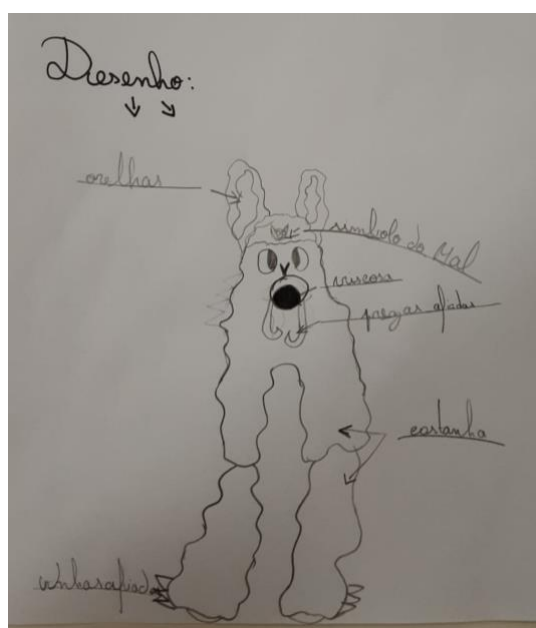


Figura 23

Exemplo II da legendagem

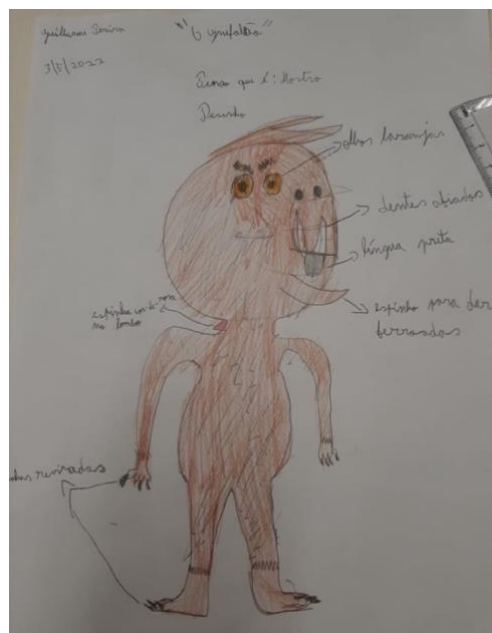


Figura 24

Exemplo III da legendagem



A figura 24 ilustra que houve alunos que legendaram as ilustrações, no entanto não referiram nenhum adjetivo dos lidos na tarefa anterior, limitando-se apenas a identificar as partes do Grufalão desenhadas.

Para além do referido, também houve alunos que não fizeram nenhum tipo de legenda, tal como ilustra a figura 25.

Figura 25

Exemplo IV dos resultados obtidos



Em relação à conversa sobre a história do livro, mediante a transcrição do registo áudio n.º 2, foi possível identificar-se um diálogo entre três alunos que se considerou interessante, dado que estes utilizaram de forma espontânea adjetivos (“esperto” e “mentiroso”) para caracterizar o Rato, demonstrando, paralelamente, compreensão sobre os aspetos lidos durante a leitura.

O seguinte diálogo exemplifica o referido:

(2) Transcrição de registo áudio n.º 2 «diálogo estabelecido acerca do livro»

P. E: Questionou os alunos sobre o que compreenderam da história.

Aluno X: O rato teve medo do Grufalão, mas conseguiu enganá-lo.

Aluno G: Sim. Ele quando viu que o Grufalão existia ficou com medo... (foi interrompido pela colega E).

Aluna E: Mas depois pensou que podia enganá-lo, porque todos os animais tinham medo do Grufalão, mas o Grufalão como eles (os animais) fugiram pensou que tinham mesmo medo do rato.

P. E: Boa, então o rato foi o quê?

Os alunos X respondeu que o Rato era “esperto” e “mentiroso” e os alunos G e E concordaram.

1.4. Análise das concepções espontâneas dos alunos sobre adjetivos

Remetendo para o que foi referido no terceiro capítulo, após a implementação da primeira atividade questionou-se os alunos, em pequenos grupos, sobre se sabiam o que eram adjetivos.

O seguinte diálogo exemplifica as respostas obtidas.

(3) Transcrição de registo áudio n.º 3 «concepções sobre adjetivos»

P.E: Vocês sabem o que são adjetivos?

Aluna R: Eu sei o que é, mas não sei explicar. É quando por exemplo dizemos que menina é bonita.

P.E: Ok. Nessa frase, qual é a palavra que é o adjetivo?

Aluna R: É bonita.

P.E questiona outro grupo sobre o mesmo assunto.

P: E: Vocês sabem o que são adjetivos?

As alunas “I” e “R” responderam de imediato que sim.

Aluna I: São palavras que servem para qualificar pessoas.

Aluna E: Sim, é quando dizemos, por exemplo, ele é bonito. Bonito é o adjetivo.

Aluna I: Sim, ou quando dizemos ele é alto ou baixo.

Aluna E: Mas também pode ser para objetos, coisas, rios, mares[...]

P.E: Ok, então relembrem-me lá, essas palavras servem para quê?

Aluna E: Para qualificar pessoas ou objetos.

P.E – Boa. Já entendi.

P.E questiona, novamente, a outro grupo sobre o mesmo assunto.

P.E: Z e X, vocês sabem o que são adjetivos?

Aluno Z – Eu não sei muito bem!

Os alunos fizeram silêncio e demonstraram estar pouco à vontade (sorriram envergonhados).

P.E – Não te lembras bem? (Mediante o percebido a estagiária acabou por mudar de assunto, solicitando outra tarefa).

O diálogo transcrito anteriormente ilustra que os alunos têm diferentes níveis de conhecimento sobre adjetivos. No caso da aluna R esta afirma não saber explicar bem o que são adjetivos, no entanto mediante o exemplo dado pela mesma, percebe-se que esta demonstra ter um conhecimento implícito sobre o tema. Por outro lado, as alunas I e E, para além de conseguirem dar exemplos práticos sobre o tema, também conseguem definir a classe de palavras mencionada (conhecimento explícito). Em contrapartida, os alunos X e Z, embora utilizem oralmente adjetivos, dado que segundo Sim-Sim et.al (2008), é um conhecimento implícito que se adquire a partir dos três anos de idade, evidenciaram ter dificuldades em dar uma resposta à pergunta.

Identificou-se, também, a partir das respostas dadas pelas alunas R, I e E, que as conceções que estas tinham sobre os adjetivos remetiam-se, maioritariamente para a ideia de que os adjetivos servem para qualificar pessoas, animais ou objetos. Para além disto, no que se refere concretamente aos exemplos dados, identificou-se que os adjetivos mencionados por estas se enquadram todos no tipo qualificativo (ex. “bonito”, “alto” e “baixo”).

Os dados obtidos a partir da atividade de apresentação do livro e dos diálogos estabelecidos com os alunos, anteriormente descritos, evidenciaram que:

- a) Alguns alunos só sabem a designação dos adjetivos por meio da definição da classe de palavras;
- b) Os alunos só reconhecem os adjetivos qualificativos;
- c) Outros não sabem definir o que são adjetivos nem qual a sua utilidade, embora os utilizem nas suas verbalizações;
- d) Outros conseguem definir adjetivos, apenas por meio de exemplos.

Em suma, os dados obtidos permitem que se identifique que houve alunos que conseguiram verbalizar o que são adjetivos de acordo com a

resposta esperada ou, através de respostas alternativas e, por outro lado, houve alunos que não conseguiram responder.

1.5. Análise dos dados das restantes atividades desenvolvidas

Nesta secção serão analisados os dados que foram recolhidos a partir da implementação da primeira, segunda, terceira e quarta propostas de atividades.

Foi desenvolvida uma análise de conteúdo às respostas dadas pelos alunos nas diferentes etapas das propostas, às transcrições ortográficas simplificadas das gravações áudio e/ou das notas de campo recolhidas pela professora estagiária, às produções textuais e à avaliação das mesmas, realizadas pelos pares de trabalho.

1.5.1. Análise dos dados recolhidos através da primeira proposta do LG

A primeira proposta do laboratório gramatical correspondeu à segunda sessão da intervenção pedagógica e, tal como foi referido, anteriormente, no terceiro capítulo, foi nesta altura que se explicou aos alunos que iriam iniciar o projeto que tinha como indutor o livro “O Grufalão”, apresentado na fase anterior.

As respostas obtidas na primeira etapa da proposta, ou seja, durante a discussão de ideias referente à questão-problema “será que, para realizar uma descrição é suficiente referir, apenas, o nome do local, da pessoa ou do animal que estamos a observar?”, foram diversificadas. No entanto as verbalizações dos alunos permitiram que se percebesse que estes consigam refletir sobre o facto de não ser suficiente referir-se, somente o nome de algo que se pretende descrever.

O diálogo seguinte ilustra o que foi anteriormente referido.

(4) Transcrição de registo áudio n.º 4 «resposta à questão - problema»

Aluno R – Não, professora, não é suficiente, porque, por exemplo, se eu quiser descrever a “L” não posso dizer só o nome dela.

P.E – Ok, “R”. Então, porque é que não podes só dizer o nome dela?

Aluno R- Porque isso não é descrever é só dizer o nome dela.

Aluno G – Sim, professora. Se for descrever a “L”, temos de dizer que ela é uma menina, que tem olhos e cabelo castanhos e coisas assim...

P.E – Então e essas coisas que dizemos sobre ela são o quê?

Aluna L – São as minhas características.

Estagiária – Muito Bem. Acho que estou a entender, então para descrever alguma coisa temos de indicar as suas características, tal como a autora do livro fez no que se refere ao Grufalão. É isso?

Alunos – Sim!

P.E – Ok. E basta dizer que a “L” tem cabelo e olhos castanhos ou podemos dizer mais coisas sobre ela?

Aluno R – Podemos dizer mais coisas.

P.E – Como por exemplo?

Aluno R – Podemos dizer que ela é nossa colega, que é “magra” e “baixa”.

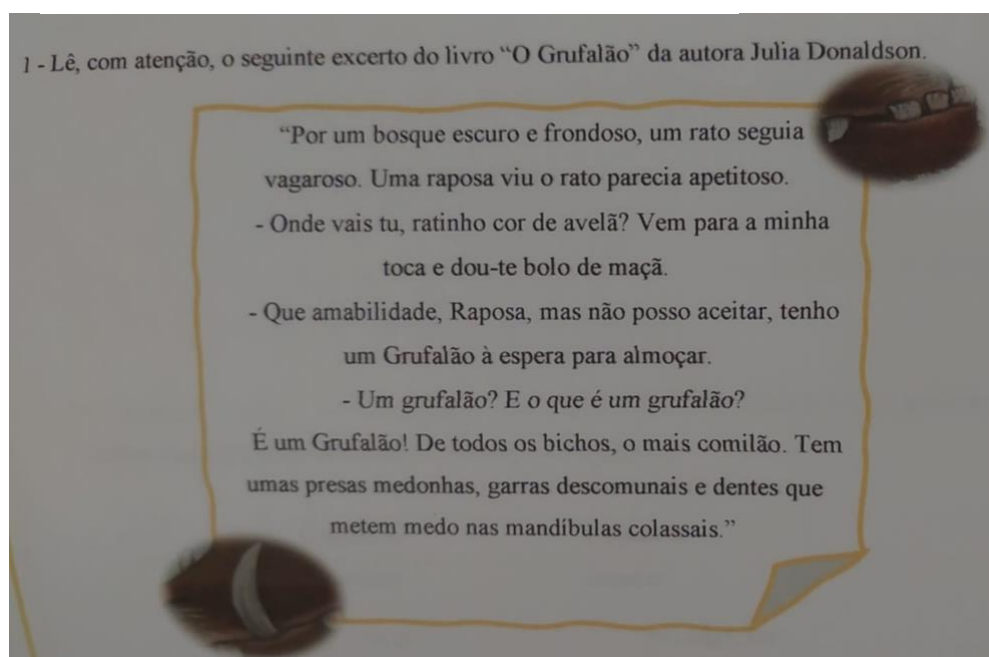
A partir das respostas dadas pelos alunos R, G e L, pôde analisar-se que, para além de estes afirmarem que para se descrever uma determinada coisa é necessário referir-se mais do que apenas o seu nome, também foi possível identificar-se que os adjetivos que utilizaram como exemplos foram uma vez mais do tipo qualificativo.

Numa fase posterior ao diálogo ilustrado, os alunos começaram a realizar as tarefas da segunda etapa da primeira proposta do laboratório gramatical que se enquadram na etapa de observação e/ou identificação de regularidades, definida por Duarte (2008), explicitada na subsecção 1.4 deste relatório.

Para a realização das duas primeiras tarefas, os alunos tinham de ter em consideração o excerto do livro, presente no enunciado, tal como ilustra a figura 26, uma vez que estes tinham de fazer corresponder aos espaços em branco (presentes nas tarefas) os adjetivos que estavam em falta.

Figura 26

Excerto utilizado para as duas primeiras tarefas da segunda etapa



Nas duas primeiras tarefas da proposta, 90% dos alunos conseguiram responder a todas as questões, de acordo com o que era esperado, ou seja, na primeira introduziram nos espaços em falta os adjetivos “escuro”, “frondoso”, “vagaroso” e “apetitoso” e na segunda os adjetivos ou grupos adjetivais “medonhas”, “descomunais”, que metem medo e “colossais”, evidenciando,

assim, que conseguiram, por um lado, retirar as informações importantes do excerto do texto disponibilizado na proposta (disponível no Anexo B) e, por outro lado conseguiram relacionar os adjetivos no grau normal com os nomes presentes, quer nas frases (figura 27), quer nas palavras da tabela (figuras 28).

Figura 27

Exemplo I das respostas dadas pelos alunos

● Completa as frases com palavras retiradas do excerto.

- O bosque em que os animais estavam era escuro e frondoso.
- O rato era magrinho, tinha cor de areia e parecia ser espantoso para a Raposa.

Figura 28

Exemplo II das respostas dadas pelos alunos

● Completa, agora, a tabela com palavras/expressões que descrevam as diferentes partes do corpo do Grufalão:

Descrição do Grufalão	
presas	medonhas
garras	descomunais
dentes	que metem medo
mandíbulas	colossais

Os restantes 10% conseguiram responder de acordo com o esperado, todavia numa frase em concreto, não fizeram a associação entre o adjetivo que estava presente no excerto e o nome (figuras 29 e 30). No entanto, embora não tenham respeitado o objetivo do exercício, no que diz respeito à transcrição da informação do excerto para as frases, de forma a completá-las, as respostas dadas pelos mesmos, evidenciam conhecimento ao nível explícito, uma vez que utilizaram adjetivos que, no fundo, caracterizam o

Rato, de acordo com aquilo que foi narrado ao longo da leitura do livro, realizada na primeira sessão e de acordo com o que foi referido no momento da análise coletiva do livro, explicitada na transcrição da gravação áudio n.º 2.

Figura 29

Exemplo III das respostas dadas pelos alunos

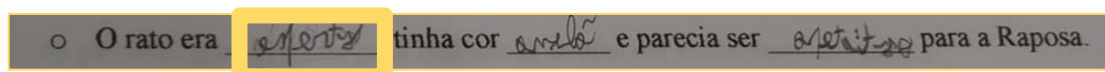
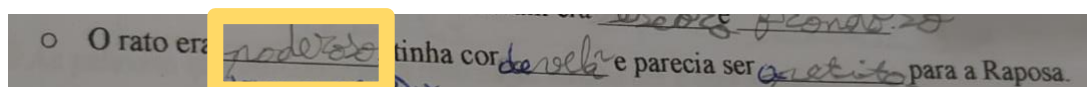


Figura 30

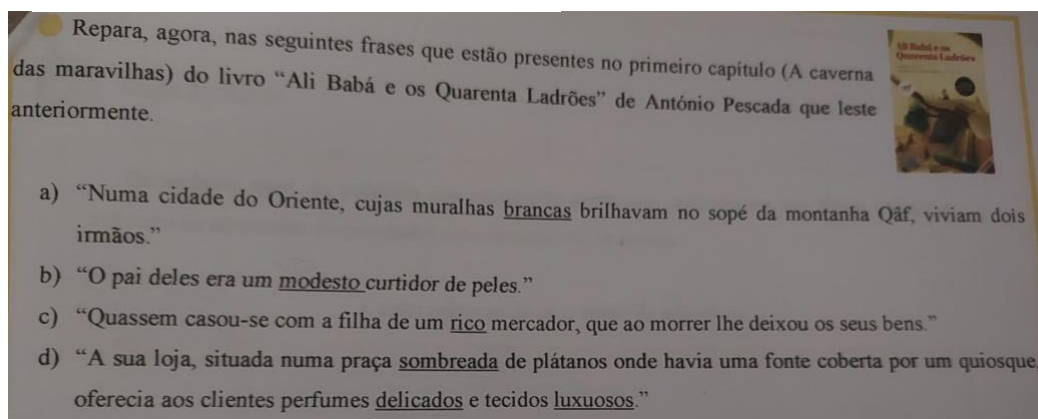
Exemplo IV das respostas dadas pelos alunos



Na terceira tarefa da primeira proposta utilizou-se um conjunto de frases que foram retiradas do livro “Ali Babá e os Quarenta Ladrões”, tal como ilustra a figura 31.

Figura 31

Enunciado da terceira tarefa da primeira proposta



Tal como foi explicado no capítulo III, pretendia-se que os alunos colocassem na coluna B os adjetivos que estavam sublinhados nas frases e que fizessem corresponder os nomes que estavam a ser caracterizados,

mediante o primeiro exemplo disponibilizado no enunciado (presente na figura 31).

Os dados obtidos na terceira tarefa ilustram que 72% dos pares de trabalho conseguiram responder a todas as questões presentes na mesma, de acordo com o esperado. No entanto, os restantes 28% deram pequenas respostas desviantes que serão explicadas de seguida.

Uma das respostas desviantes caracterizou-se por um dos pares ter associado aos adjetivos presentes na coluna B outros adjetivos que estavam presentes em outras frases dos exercícios, evidenciando, assim não terem percebido que na coluna A teriam de estar presentes nomes e na coluna B teriam de estar presentes adjetivos (figura 32).

Figura 32

Exemplo V das respostas dadas pelos alunos

Coluna A	Coluna B
Muralhas	Branças
rich delicatos	molto sombreado

Outra das respostas desviantes dada por um dos pares de trabalho foi este ter colocado na coluna A, um nome que não estava a ser qualificado pelo adjetivo que constava na coluna B, ou seja, num dos casos, os alunos associaram ao adjetivo “rico” o nome “filha” (sendo que aquele que constava no enunciado disponível na tarefa era “mercador”) e, no outro caso, associaram ao adjetivo “sombreada” o nome “plátanos” (figura 33).

Figura 33

Exemplo VI das respostas dadas pelos alunos

Coluna A	Coluna B
Muralhas	Branças
mais avancado do	modesta ruído
platinas	sombreada
decibéis	suavizados luzes

Analisando os exemplos ilustrados pelas figuras 30 e 31, percebeu-se que, em ambos os casos, para além dos aspetos explicandos anteriormente, os alunos não respeitaram o facto de os nomes e os adjetivos que selecionaram não estarem a concordar em género ou em número (tal como as frases do enunciado exemplificam), embora respeitem essa concordância ao nível da oralidade.

Note-se que, no primeiro exemplo, os alunos fizeram a correspondência entre o adjetivo “rico” (que se apresenta no género masculino) com o adjetivo “modesta” (que se apresenta no género feminino). Por outro lado, no segundo exemplo, os alunos associaram a palavra “delicados” (que se apresenta no género masculino e no plural) à palavra “sombreada” (que se apresenta no género feminino e no singular).

Este dado ilustra que, por um lado, os alunos conseguem à semelhança dos exemplos anteriores distinguir explicitamente os nomes dos adjetivos, no entanto pode perceber-se, também que os alunos podem (ainda) não identificar explicitamente ou refletir sobre o facto de os adjetivos e os nomes terem de concordar quer em número, quer em género (ainda que na oralidade o façam). Assim, esta observação foi relevante para a análise dos resultados obtidos na segunda proposta do laboratório gramatical, uma vez que esta recaiu sobre este conteúdo específico do domínio da gramática.

Ainda a respeito da terceira tarefa, torna-se igualmente interessante referir-se que, durante a implementação desta proposta de trabalho foi possível presenciar-se um momento em que se percebeu que uma aluna, quando viu a imagem referente à capa do livro da autora Luc Lefort, afirmou que estava com dificuldades em realizar o exercício (pensando que teria de relacionar a história com os exercícios – compreensão), porque não se lembrava da história. Mediante o sucedido, tentou-se que a aluna identificasse que, independentemente de não se lembrar da história, esta iria conseguir responder as questões, pois os dados necessários para observar e exercitar sobre os aspetos trabalhados estavam presentes no enunciado.

A seguinte transcrição de uma nota de campo, retirada do contexto, ilustra o referido.

(5) Transcrição de notas de campo n.º 1 «dúvida sobre o exercício»

Aluna E – Mariana, eu não consigo fazer estes exercícios, porque eu não me lembro bem da história daquele livro.

P.E – Questionou se a aluna já tinha lido a pergunta.

Aluna E – Já, mas eu não sei já bem a história deste livro. Eu só me lembro do Grufalão.

Estagiária – Ok. Repara que no exercício não precisas de saber a história do livro, porque consegues fazê-lo só com a informação que está aqui (enunciado).”

Aluna E – Aluna repara que percebe o exercício e agradece.

Por fim, na última tarefa da primeira proposta do LG, pretendia-se que os alunos seleccionassem a afirmação que ilustrava o papel que as palavras que tinham utilizado, durante os exercícios da etapa 2 da proposta, desempenhavam. Ou seja, que seleccionassem se as palavras tinham servido para designar o local e/ou o animal que estavam a observar ou se, por outro

lado, serviram para caracterizar as propriedades do mesmo. Assim, esta tarefa enquadrou-se na etapa de validação de hipóteses.

Todos os grupos selecionaram a opção que dava conta de que as palavras serviram para caracterizar ou qualificar o local e/ou animal mencionado, tal como ilustra a figura 34. Desta forma, pode concluir-se que todos os alunos identificaram que os adjetivos são importantes para a caracterização de animais, locais ou outros elementos.

Figura 34

Exemplo VII das respostas dadas pelos alunos

As palavras que utilizaste para realizar as tarefas um e dois serviram para...?

	Sim	Não
Para designar o local e/ou o animal observados?		X
Para caracterizar ou indicar propriedades do local e/ou do animal observados?	X	

1.5.2. Análise dos dados da segunda proposta do LG

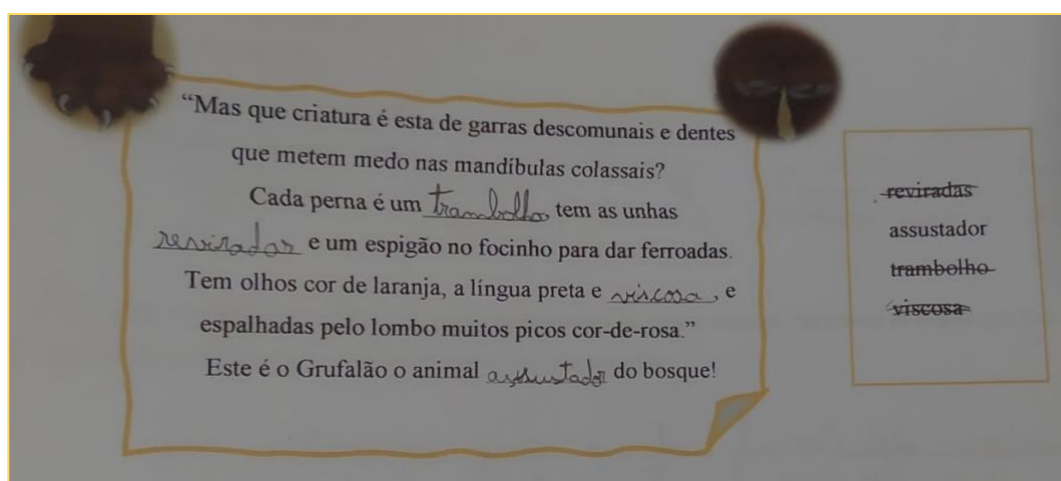
A segunda proposta de trabalho foi dinamizada na terceira sessão de implementação do projeto e esteve organizada em cinco exercícios distintos em que se apelou, por um lado, a que os alunos recordassem os aspetos trabalhados na proposta anterior (identificar os adjetivos e a sua função), remetendo-se assim para exercícios de exercitação dos conhecimentos atingidos, mediante as etapas dos LG de Duarte (2008) e apelou-se, por outro lado, a que os mesmos observassem e refletissem sobre a concordância, em número e género, estabelecida entre os adjetivos e os seus respetivos nomes, remetendo-se assim para uma etapa de observação, formulação e testagem de hipóteses, partindo das conceções defendidas pela autora já referida (consultar a secção 1.4 do relatório).

À semelhança do que foi referido no capítulo anterior, no primeiro exercício, os alunos tinham de completar os espaços vazios de um excerto do livro com os adjetivos presentes numa coluna, de modo a que este mantivesse coerência.

Todos os pares de trabalho responderam de acordo com o esperado, ou seja, todos fizeram a correspondência entre os adjetivos em falta e o local em que estes deveriam estar, de forma a manter a concordância das frases, tal como demonstra o exemplo presente na figura 35.

Figura 35

Exemplo 1 das respostas obtidas no primeiro exercício da segunda proposta de trabalho



Os dados obtidos ilustram que todos os alunos foram capazes de relacionar os adjetivos presentes na tabela com os seus respetivos nomes presentes no excerto, evidenciando, portanto que tiveram em conta o número e/ou o género de cada um (conhecimento explícito).

Para além do referido, foi possível observar-se no contexto um episódio entre duas alunas que ilustra o facto de estas evidenciarem ter conhecimento explícito sobre o tema trabalhado, isto porque conseguiram identificar e nomear a regra que regula a concordância entre os nomes e os adjetivos, no fundo o tema que estava a ser trabalhado.

A seguinte transcrição das notas de campo, associadas a um diálogo estabelecido entre o par de trabalho referido, ilustra a afirmação anterior.

(6) Transcrição de notas de campo n.º 2 «troca de ideias sobre o exercício»

As alunas L e C estavam a trocar ideias sobre o exercício e o seu objetivo e trocaram as seguintes impressões:

Aluna L - Não vês que aqui têm de ser reviradas, porque à frente deste espaço tu tens unhas, por isso só faz sentido ser reviradas, porque nenhuma outra palavra daqui (da tabela) faz sentido.

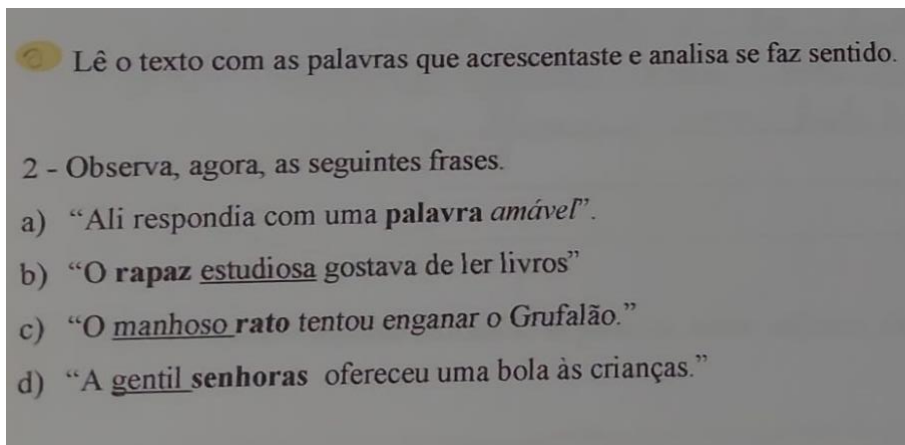
Após esta intervenção da aluna L, a sua colega C, concordou e acrescentou os dois restantes adjetivos aos espaços, validando a perspetiva defendida pela parceira.

A noção de correspondência entre estas duas classes de palavras é de facto um conhecimento implícito, dado que, desde cedo, que somos capazes de produzir, de forma correta, mensagens que expressam o mesmo (por exemplo não ouvimos os bebés dizer “rapariga bonito” ou “mãe lindo”). No entanto, ter a consciência de que isso acontece e saber explicar o porquê em termos linguísticos é algo que pode ser trabalhado com os alunos, durante o seu percurso escolar, sobretudo, porque segundo as *Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) de Português* para o 4.º ano, este é um conteúdo a ser trabalhado no domínio da gramática. Assim, sendo os restantes exercícios desta proposta de trabalho, excetuando o segundo, estão orientados para a testagem e exercitação das questões mencionadas.

Note-se que os restantes exercícios partiram das frases ilustradas pela figura 36 que continham algumas lacunas (propositadamente), no que diz respeito à concordância entre número ou género entre os adjetivos e os seus respetivos nomes.

Figura 36

Exemplo das frases utilizadas no segundo exercício da segunda proposta de trabalho



As respostas dadas pelos alunos e os resultados obtidos a partir da resolução dos exercícios relacionados com as frases foram as que suscitaram, junto dos pares, mais controvérsias e dificuldades, sobretudo na explicitação das ideias que comprovem ou justifiquem as questões trabalhadas.

Numa primeira fase, os alunos tinham acesso a uma tabela com duas afirmações distintas, referentes às frases presentes na figura 36 e, portanto, tinham de selecionar a que estava correta e explicar o porquê.

Os resultados obtidos demonstraram que todos os pares selecionaram as respostas esperadas, tal como ilustra a figura 37. No entanto, as justificações que apresentaram foram diversificadas e serão explicadas, de seguida.

Figura 37

Exemplo das respostas obtidas no segundo exercício da segunda proposta de trabalho

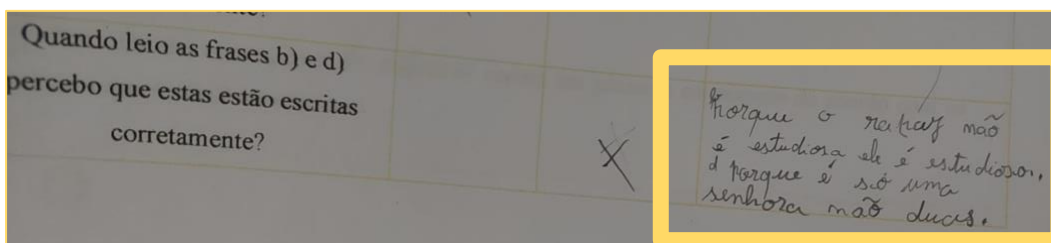
Questão	Resposta		Porquê?
	Sim	Não	
Quando leio as frases a) e c) percebo que estas estão escritas corretamente?	X		
Quando leio as frases b) e d) percebo que estas estão escritas corretamente?		X	

No que diz respeito, às justificações pôde perceber-se que um par de trabalho deixou a coluna do “Porquê” totalmente em branco.

Por outro lado, 60% dos restantes pares, respondeu conforme o exemplo expresso na figura 38, evidenciado, assim, terem perceção de que não existia concordância em género e em número, entre os nomes e os adjetivos, presentes nas frases b) e d), respetivamente.

Figura 38

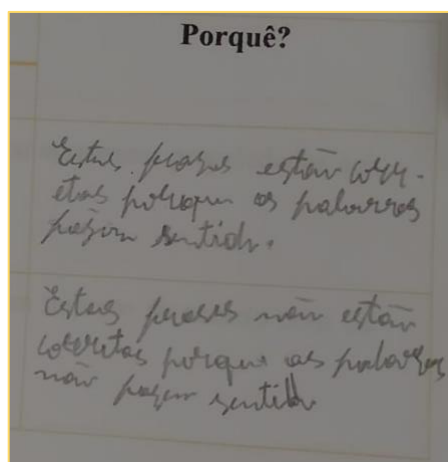
Exemplo da resposta dada pela aluna M.I



Os restantes 32% dos pares responderam mediante o exemplo da figura 39, isto é que no caso das frases a) e c) estavam “corretas, porque as palavras faziam sentido”, facto que não acontece nas frases b) e d). Embora tenham a perceção de que algo está errado, ainda não nomeiam qual é a razão, atribuindo, portanto, falta de sentido às frases.

Figura 39

Exemplo da resposta dada pelo aluno X



Ora, na fase de correção dos exercícios e mediante as justificações dadas pelos alunos, explicou-se que as frases b) e d) não estavam corretas não pelo facto de “não fazerem sentido”, mas sim pelo facto de não respeitarem as regras de concordância entre género e número, tratando-se, portanto de uma questão de sintaxe, tal como responderam os grupos representados pelo exemplo presente na figura 38.

Na segunda fase do exercício, era pedido aos alunos que estes corrigissem as frases que consideravam estar incorretas na etapa anterior. Os resultados obtidos, vieram comprovar o que tem vindo a ser referido, uma vez que todos pares de alunos conseguiram, por um lado, identificar que na frase b) tinham de substituir ou o nome “rapaz” pelo nome “rapariga ou alterar o género feminino do adjetivo “estudiosa” para o masculino “estudioso” (tal como exemplifica a figura 40) e, por outro lado, identificar que na frase d) tinham de alterar o adjetivo “gentil” que estava no singular para o plural de forma a concordar com o nome “senhoras” que estava, igualmente, no plural ou vice-versa, tal como ilustra a figura 41).

Figura 40

Exemplo da resposta dada pelos alunos R e F

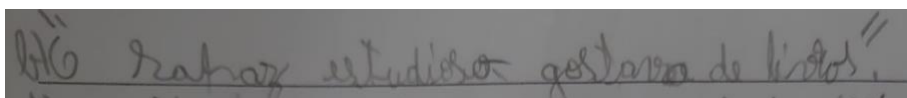
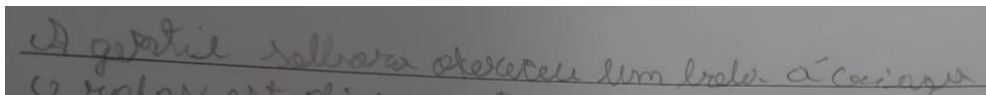


Figura 41

Exemplo da resposta dada pelos alunos L e Z

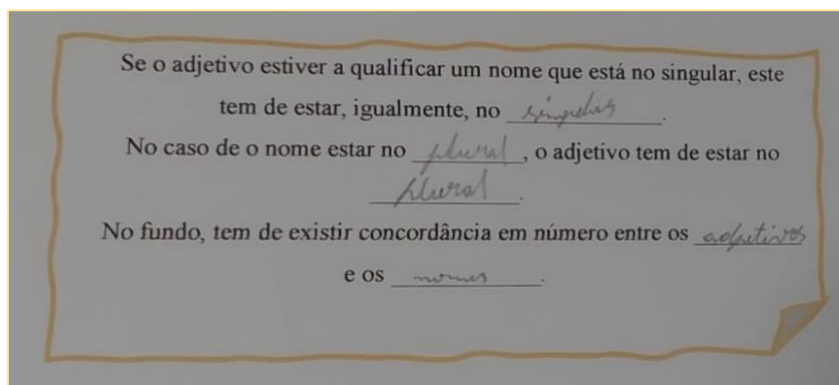


Por fim, no último exercício pretendia-se que os alunos completassem um quadro com as palavras em falta, de forma a obter afirmações que validassem a temática em estudo.

A partir da análise dos resultados foi possível identificar-se que 85 % dos alunos completou as afirmações de acordo com o esperado, obtendo uma resposta semelhante à ilustrada na figura 42.

Figura 42

Exemplo da resposta dada pelo aluno G.T



Os restantes evidenciaram alguma dificuldade na primeira afirmação, trocando a palavra singular pela palavra plural. No entanto, no que se refere a afirmação em que deveriam completar com as palavras “nome” e “adjetivos” todos os alunos responderam corretamente, o que pode ser uma evidência de que o grupo conseguiu refletir sobre as regularidades assentes no objetivo da proposta (mencionados ao longo da explicação associados à mesma).

1.6. Análise dos dados das textualizações dos alunos

A terceira proposta foi a que decorreu durante mais tempo, uma vez que esteve dividida em dois momentos distintos, sendo estes a planificação e a textualização de um texto, respeitando-se, portanto, as componentes da produção textual defendidas por Barbeiro e Pereira (2007) e explicitadas no primeiro capítulo do relatório, na subsecção 2.2.1.

A terceira componente da produção textual, ou seja, a avaliação dos textos foi desenvolvida na quarta proposta de trabalho e, como tal, a análise

dos dados obtidos a partir da mesma serão apresentados, de seguida, na subsecção 4.3.4.

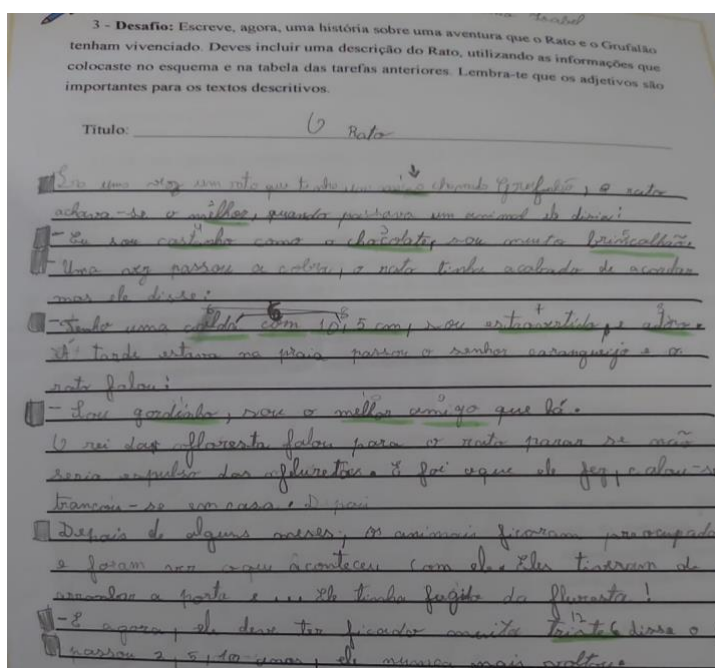
Na análise da terceira tarefa só se teve em consideração os dados recolhidos a partir da textualização dos textos, uma vez que são estes que estão orientados para as questões e os objetivos do estudo. Assim, de seguida, proceder-se-á à descrição e a análise dos dados obtidos.

Tal como foi referido anteriormente no capítulo III, metade dos pares de trabalho tiveram de redigir uma história sobre uma aventura entre o Rato e o Grufalão, em que teriam de fazer uma descrição do animal Rato e a outra metade dos pares teve de escrever uma descrição do mesmo animal, tendo de recorrer a adjetivos em ambos os casos.

Mediante a análise dos textos, pôde concluir-se que todos os pares de trabalho que tinham de escrever um texto narrativo, corresponderam ao pedido. Na figura 43 pode observar-se um exemplo de um dos textos narrativos dos alunos.

Figura 43

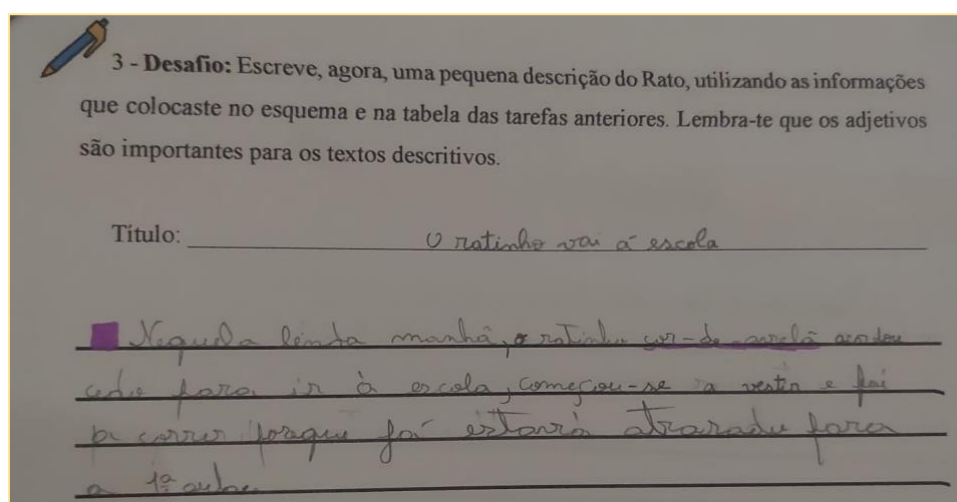
Texto dos alunos A e da aluna I



Por outro lado, dois dos pares que tinham de construir uma descrição do Rato, acabaram por recorrer a elementos de textos do género narrativo (ex. apresentação do tempo, existência de um enredo, etc.) para construírem as suas produções escritas, tal como se verifica no exemplo, presente na figura 44.

Figura 44

Exemplo de um texto de um dos pares de trabalho



Os aspetos referidos anteriormente, no que diz respeito ao facto de todos os/as alunos/alunas a quem foi solicitado que escrevessem uma narrativa terem correspondido ao pedido e ao facto de, em contrapartida, dois dos pares a quem foi pedido uma descrição terem recorrido a elementos do género textual narrativo são evidências explicadas tendo por referência as ideias de Scardamalia e Bereiter (1987), nomeadamente no que se refere ao facto de os escritores menos proficientes tenderem a utilizar elementos de um determinado género textual em que se sentem mais confiantes/confortáveis de maneira a tentarem solucionar/colmatar as fragilidades da sua escrita.

Segundo os mesmos autores, os escritores quando são menos proficientes têm aparentemente mais dificuldade em organizar e explicitar a

informação que querem transmitir, portanto recorrem a géneros textuais menos exigentes, nomeadamente aos relatos de experiências e/ou às narrativas, visto que considerando as características dos mesmos, estes requerem menos reflexão, explicitação e transformação de conhecimento.

Assim, é perceptível que os dois pares de trabalho tenham recorrido ao género textual narrativo, uma vez que, para além dos aspetos referidos anteriormente, segundo as informações da professora titular, o género textual mais trabalhado com a turma foi, efetivamente o texto narrativo, sendo, portanto, mais familiar para os/as alunos/alunas.

1.7. Análise dos dados da quarta proposta de trabalho (avaliação dos textos)

A quarta proposta de trabalho consistiu na validação de alguns conhecimentos trabalhados nas primeiras duas propostas do laboratório gramatical e na autoavaliação dos textos que os alunos tinham produzido na proposta anterior, com base numa tabela com descritores.

Na primeira questão da proposta, foi pedido aos alunos que sublinhassem os adjetivos que tinham mencionado nos seus textos e referissem quantos tinham utilizado, tal como ilustra a figura 45.

Figura 45

Instrução dada aos alunos na primeira questão

1 – Relê, com muita atenção, o teu texto sobre o rato do “Grufalão”.

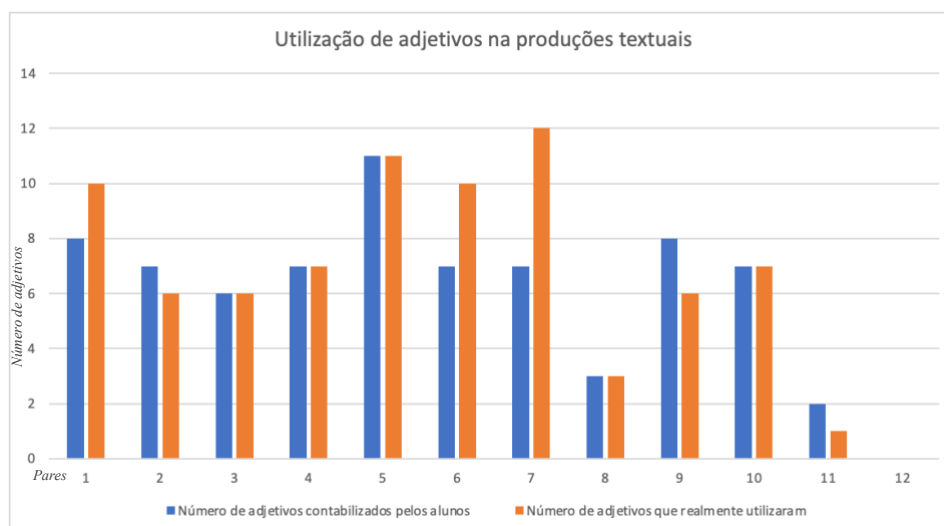
1.1 – Sublinha no teu texto os adjetivos que utilizaste.

1.2 – Indica o número de adjetivos que utilizaste no teu texto.

Com base na análise das respostas dadas pelos pares de trabalho e, através da avaliação das produções textuais, identificou-se os seguintes dados presentes no gráfico da figura 46.

Figura 46

Gráfico associado à utilização de adjetivos



Mediante os dados expressos no gráfico da figura 44, pôde perceber-se que o número de adjetivos contabilizados pelos alunos não correspondeu aos utilizados efetivamente, na maioria dos casos, uma vez que houve pares que indicaram ter utilizado menos adjetivos do que aqueles que realmente mobilizaram e, por outro lado, houve pares que mencionaram ter utilizado mais do que aqueles que efetivamente usaram.

Em termos concretos, três dos pares utilizaram mais adjetivos do que os que contabilizaram, outros quatro pares contabilizaram os que realmente utilizaram e, por fim, os restantes três contabilizaram menos do que aqueles que realmente utilizaram.

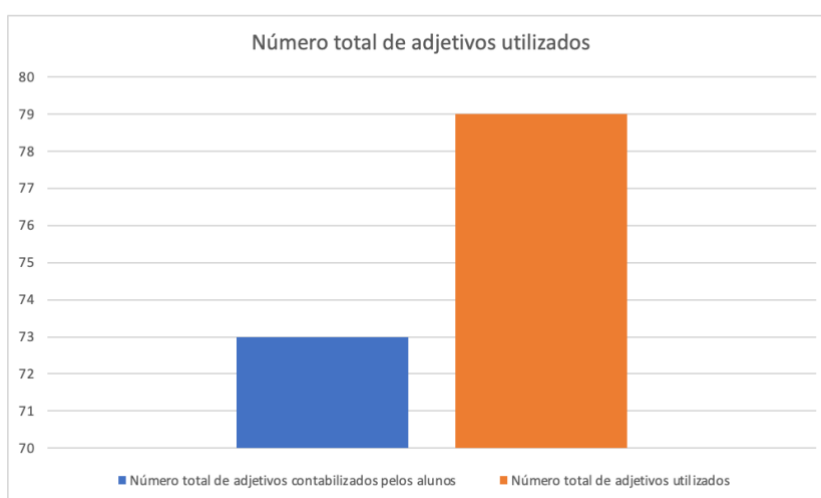
Os dados obtidos e ilustrados no gráfico 1 são interessantes para se analisar não só no que diz respeito à utilização dos adjetivos nas produções textuais como também do ponto de vista do conhecimento explícito dos alunos sobre os adjetivos. Isto, porque o facto de existirem pares que contabilizam menos ou mais adjetivos do que aqueles que utilizaram indica que, por um lado, os alunos utilizaram palavras que não identificam com

sendo adjetivos e, por outro lado categorizam palavras como sendo da categoria adjetival, no entanto não corresponde à realidade.

O gráfico da figura 47 ilustra o número total de adjetivos contabilizados pelos alunos na tarefa anterior e o número de adjetivos utilizados, por estes, na realidade, nas suas produções textuais.

Figura 47

Gráfico sobre o número total de adjetivos utilizados



Mediante os dados disponíveis no gráfico 2 é possível identificar-se que os alunos utilizaram mais seis adjetivos do que aqueles que contabilizaram. Este aspeto é interessante, porque ilustra que os alunos utilizaram mais adjetivos do que aqueles que indicaram. Isto pode querer dizer que apesar de estes não terem a consciência de que algumas palavras se enquadram nas categorias adjetivais nos seus textos, a verdade é que estão a enriquecer as suas produções com elementos descritivos (conhecimento implícito).

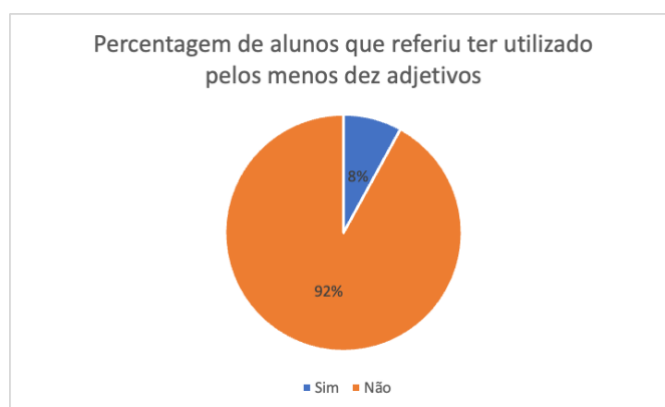
Tal como foi referido no terceiro capítulo, as respostas dos alunos até aqui apresentados foram, mais tarde, confrontadas, através da avaliação de um descritor presente na tabela de autoavaliação (disponível na figura 12 do

capítulo III) dos textos, em que os alunos tinham de referir se tinham utilizado, pelo menos, dez adjetivos nas suas produções.

Mediante a análise das respostas dadas pelos alunos nas grelhas de autoavaliação, mais concretamente no descritor referente à utilização dos adjetivos, pôde identificar-se que onze dos doze pares, ou seja, 92% dos pares de trabalho responderam que não tinham utilizado nas suas produções textuais pelo menos dez adjetivos, tal como é possível observar-se no gráfico da figura 48.

Figura 48

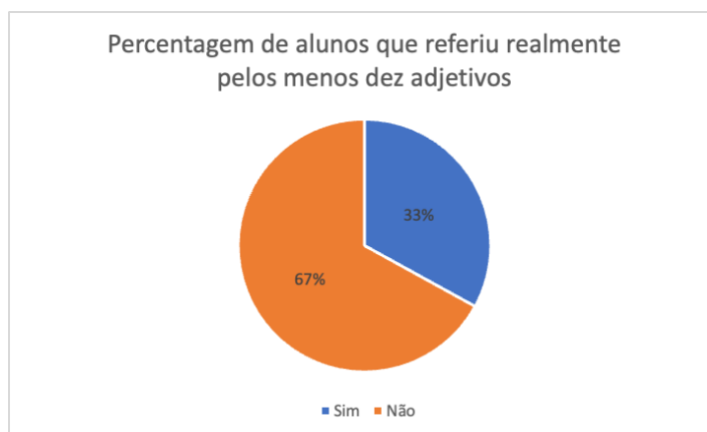
Gráfico sobre a análise das respostas dadas pelos alunos na grelha de autoavaliação



Todavia, após a análise das produções textuais conseguiu-se perceber que a percentagem de pares de trabalho que referiu, pelo menos, dez adjetivos foi superior em relação à que foi indicada pelos alunos, uma vez que a percentagem de pares que utilizou menos do que dez adjetivos foi na verdade 67%, tal como ilustra o gráfico da figura 49.

Figura 49

Gráfico sobre a análise da percentagem de pares de alunos que referiu pelo menos dez adjetivos



Outro aspeto que se analisou nas produções textuais foi o tipo de adjetivos que foram utilizados pelos alunos. Como tal, a tabela 4 ilustra os dados obtidos.

Tabela 4

Tipos de adjetivos utilizados pelos alunos nas produções textuais

Par	Tipos de Adjetivos utilizados pelos alunos		Coluna1	Coluna2
	Relacional		Numeral	Qualificativo
1	1		1	8
2	1		0	6
3	0		0	6
4	0		0	7
5	0		0	11
6	0		0	7
7	0		0	7
8	0		1	2
9	0		0	8
10	0		0	7
11	0		1	1
12	0		0	0
Total	2		3	70

Com base nos dados da tabela 4, verifica-se que setenta dos setenta e cinco adjetivos utilizados, no total, pelos alunos foram do tipo qualificativo. Esta evidência pode ser explicada pelo facto de as conceções prévias dos mesmos demonstrarem que os exemplos que dão quando tentam explicar o que são adjetivos estarem integrados no tipo aqui referido (ex. “baixo”, “alto”, “lindo”, “castanhos”, etc.).

No que diz respeito aos adjetivos do tipo numeral, conseguiu perceber-se, com base na análise dos dados, que os alunos não os sublinharam e contabilizaram nos exercícios anteriores, demonstrando, assim, que ainda não identificam que estes se integram nesta classe de palavras.

Tal como já foi referido, a segunda questão da proposta consistiu na autoavaliação dos textos com base nos parâmetros presentes nas grelhas de avaliação, tais como: “Dei um título ao texto?”; “Repeti, muitas vezes, as mesmas palavras?”; “Referi as informações relativas à alimentação do rato”; “Utilizei, pelo menos, dez adjetivos no meu texto”, etc.

1.8. Outras considerações importantes sobre a análise dos dados

Após a análise dos dados até aqui apresentados, identificou-se questões relacionadas com o conhecimento implícito ou explícito que os alunos têm sobre adjetivos.

Com a análise dos dados obtidos a partir das atividades propostas e a partir do questionamento pedagógico aos/às alunos/alunas sobre o que são adjetivos, conseguiu-se identificar e caracterizar o seu conhecimento sobre esta classe de palavras, distinguindo-se, assim, duas dimensões, ou seja conhecimento explícito e implícito.

No que se refere ao conhecimento explícito sobre adjetivos, com as conceções espontâneas dos/das alunos/alunas percebeu-se os estádios

intermédios em que estes/estas estavam no que se refere ao processo de construção do conhecimento metalinguístico dos adjetivos.

Os aspetos analisados, neste capítulo, são corroborados pelos dados de Costa (2014) e de Batalha (2018) quando afirmam que o ensino da gramática quando assumido como explicitação de conhecimento, a partir de, por exemplo, um laboratório gramatical potencia a competência da escrita.

Para além do referido, também se identificou que teria sido importante realizar-se uma nova proposta de escrita, com vista ao melhoramento dos textos, tendo como apoio as tabelas de autoavaliação preenchidas na quarta tarefa.

Reconhecendo a pertinência da atividade anteriormente referida e as fragilidades que a sua falta constituiu para a análise dos resultados obtidos é importante referir que, no futuro, será algo a implementar, com toda a certeza, visto que se percebeu que este constrangimento prejudicou significativamente o estudo em questão e a reflexão associada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação e a análise dos dados obtidos, através da investigação até aqui descrita, torna-se necessário refletir sobre as aprendizagens desenvolvidas, por mim, no decorrer da intervenção pedagógica, realizada no âmbito da unidade curricular Estágio IV do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, neste capítulo será apresentada uma síntese das ideias principais que foram identificadas ao longo do projeto e, paralelamente, articular-se-ão alguns fundamentos teóricos que foram considerados para o estudo.

Tal como foi referido no capítulo Introdução deste relatório, este projeto teve como ponto de partida a questão-problema: “De que forma a articulação entre a leitura, a escrita e a gramática potencia a consciência do funcionamento de adjetivos e a escrita de descrições?”. Como tal, os objetivos do estudo foram descrever as conceções que os/ as alunos/alunas de uma turma de 4.º ano tinham sobre adjetivos e caracterizar o uso que estes/estas fizeram dos adjetivos, quer do ponto de vista da oralidade, quer do ponto de vista da expressão escrita, mais especificamente nas suas descrições de uma personagem, inseridas em sequências descritivas que foram integradas em narrativas ou em texto de descrição.

Para o efeito, os dados tratados e analisados na investigação foram recolhidos a partir de uma abordagem naturalista, nomeadamente através da metodologia de investigação sobre a prática, uma vez que segundo Ponte (2002), esta permite a compreensão da natureza da prática e, por outro lado, possibilita o aumento do conhecimento do/da investigador/investigadora (neste caso em concreto, da professora estagiária), potenciando, portanto, o seu desenvolvimento profissional.

No que se refere à análise dos dados, utilizou-se uma análise qualitativa interpretativa dos resultados, dado que de acordo com Coutinho

(2016) e Amado (2017), as investigações qualitativas e/ou interpretativas permitem a compreensão e o significado das interações entre o sujeito que está a investigar e as suas ações com os outros e com o espaço, uma vez que estas preveem que as noções científicas de explicação sejam substituídas pela compreensão e pelo significado da ação, dado que do ponto de vista ontológico, este paradigma prevê mais do que uma realidade.

Recorreu-se, em alguns casos, a sistematizações quantitativas para evidenciar de forma mais clara os diferentes desempenhos dos/das alunos/alunas no que se refere ao seu conhecimento implícito e explícito sobre adjetivos.

Importa reforçar a ideia de que os dados que foram tidos em conta durante a investigação surgiram das observações do contexto da investigadora/professora estagiária, organizadas em notas de campo, das gravações áudio das verbalizações dos/das alunos/alunas e das respostas dadas por estes/estas nas atividades dinamizadas, nomeadamente, nas propostas de escrita.

Durante a apresentação do livro “O Grufalão”, que foi o indutor das restantes propostas, realizou-se uma atividade que esteve dividida em três momentos distintos, sendo estes a pré-leitura, leitura e pós leitura, conforme a proposta de Sim-Sim (2007), sendo momentos em que se utilizam um conjunto de estratégias, nomeadamente relacionadas com a antecipação de conteúdos.

Com o objetivo de enquadrar a personagem Grufalão e o uso de adjetivos para caracterizar a mesma, optou-se por se desenvolver uma tarefa que relacionou as Artes Visuais com a compreensão oral, por se concordar com Balça e Franco (2018) no que se refere ao facto de a relação entre o texto escrito e as ilustrações incorporarem uma leitura emocional e intelectual que resultam em experiências enriquecedoras. Assim, a par da apresentação do livro e através das ilustrações e legendagem realizadas pelos/pelas

alunos/alunas à medida que iam ouvindo a leitura da história, promoveu-se a compreensão oral de texto narrativo, incentivando-se, paralelamente, a capacidade os/as alunos/alunas relacionarem o texto verbal com a representação visual.

Esta primeira atividade foi bastante enriquecedora do ponto de vista pedagógico, pois permitiu que se envolvessem os/as alunos/alunas na dinâmica e, paralelamente evidenciou-se a capacidade de compreensão verbal através de uma outra linguagem, apontando para o sentido de articulação curricular que é mencionado, por exemplo, nas *Aprendizagens Essenciais de Português* (DGE, 2018).

Tal como foi referido anteriormente neste capítulo, as duas atividades seguintes consistiram num conjunto de tarefas enquadradas pelo Laboratório Gramatical (Duarte, 2008), concretamente sobre adjetivos. Como tal, estas respeitaram as linhas orientadoras defendidas por Duarte (2008) e Silvano e Rodrigues (2010), sobre as fases/ etapas em que o Laboratório Gramatical deve estar dividido, nomeadamente no que se refere à formulação ou apresentação de um problema, à observação, testagem e validação de regularidades que respondam à problematização levantada.

Por fim, as duas últimas propostas de atividade estiveram orientadas para tarefas de escrita, as quais seguiram as componentes da produção textual, nomeadamente a planificação, a textualização e a revisão dos textos, como preconizadas nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) e exemplificadas por autores como Barbeiro e Pereira (2007), entre outros.

Com a análise dos dados obtidos a partir das atividades propostas e a partir do questionamento aos/às alunos/alunas sobre a definição de adjetivos foi possível caracterizar o seu conhecimento sobre esta classe de palavras, distinguindo-se duas dimensões, conhecimento implícito e o conhecimento explícito.

No que se refere ao conhecimento implícito dos/das alunos/alunas sobre adjetivos, foi evidente a partir de dados do oral. Ainda que se reforce a ideia de que, numa perspectiva teórica, as atividades de escrita requeiram consciência linguística, o recurso a adjetivos na produção textual, nomeadamente na textualização, assenta igualmente no conhecimento implícito e espontâneo da língua.

Para a caracterização do conhecimento explícito e de concepções espontâneas dos/das alunos/alunas sobre conceitos gramaticais, foram usadas as interações verbais, nomeadamente através do questionamento pedagógico sobre, por exemplo, o que são adjetivos.

As concepções precoces dos/das alunos/alunas evidenciaram estádios intermédios em que estes/estas se encontravam em processo de construção do conhecimento metalinguístico sobre adjetivos. Assim, percebeu-se que, embora os/as alunos/alunas já usem adjetivos, o que reforça a ideia de Sim – Sim et.al (2008) de que, a partir dos três anos, as crianças já são capazes de utilizar algumas classes adjetivais nas suas interações, nem todos/todas usam diferentes subclasses de adjetivos. Mas ainda, nem todos/todas manifestaram conhecimento explícito, identificando e/ou caracterizando as propriedades desta classe de palavras.

Com o trabalho desenvolvido durante a investigação, mais concretamente ao nível da leitura e da escrita de textos descritivos orientados, conseguiu-se, por um lado, potenciar o desenvolvimento do conhecimento linguístico dos adjetivos e, por outro lado, trabalhar aspetos da consciência de adjetivos que permitiram que se potenciasse a capacidade de reflexão metalinguística e o conhecimento explícito de adjetivos.

Estes aspetos estão em consonância com as conclusões de Costa (2014) e de Batalha (2018), que defendem que o ensino da gramática como explicitação de conhecimento, através do laboratório gramatical, potencia a competência da escrita e de leitura, respetivamente, uma vez que a articulação

entre estas duas componentes possibilita que os/as alunos/alunas consigam ativar os conhecimentos sobre um determinado conceito gramatical nas suas produções textuais, de forma consciente.

Com a investigação sobre a prática apresentada neste relatório pode concluir-se que a articulação entre gramática, leitura e escrita pode potenciar quer as capacidades comunicativas, na escrita de textos descritivos, quer as capacidades de reflexão metalinguística.

Outra descoberta interessante diz respeito ao facto de se ter identificado que, do ponto de vista da escrita, os/as alunos/alunas foram capazes de recorrer a descrições em contexto de narrativa mais facilmente do que quando se tratou de uma descrição isolada. Esta constatação pode ser explicada tendo por referência as ideias defendidas por Scradamalia e Bereiter (1987), nomeadamente quando se refere que os escritores menos proficientes recorrem a géneros textuais menos exigentes, tais como os de relatos de experiências e/ou as narrativas, uma vez que são aparentemente menos capazes de selecionar e organizar as informações que pretendem escrever. Assim, percebeu-se que a escola deve possibilitar que os/as alunos/alunos diversifiquem a escrita de géneros textuais, progressivamente mais complexos, com vista à reflexão sobre os processos alusivos à construção de textos, desconstruindo-se, as dificuldades sentidas nas redações de géneros textuais mais complexos (por exemplo textos argumentativos).

Para concluir, importa ainda referir alguns aspetos mais relacionados com a minha experiência pessoal, enquanto professora estagiária.

Em primeiro lugar, gostaria de ressaltar que este projeto me permitiu perceber que, futuramente irei optar por desenvolver uma nova proposta de escrita, com vista ao melhoramento dos aspetos analisados e ponderados, durante a revisão e autoavaliação das produções textuais. Esta proposta, no fundo, será a referida por Barbeiro e Pereira (2007) como “produção final” (p.38) das Sequências Didáticas de Escrita.

A opção de incluir uma produção final de escrita prende-se com o facto de ter identificado que esta é uma mais-valia para o aperfeiçoamento da capacidade compositiva e reflexiva dos/das alunos/alunas. Para além do referido, penso que, caso tivesse optado por realizá-la durante a investigação poderia ter acesso a mais dados capazes de responder à questão-problemas e aos meus objetivos.

Devo salientar também que, na sequência da intervenção pedagógica e com base nas reflexões associadas à investigação até aqui descrita, nomeadamente no que se refere à articulação entre a área do Português e das Artes Visuais, percebi o contributo que a ligação entre as várias áreas do conhecimento tem para o enriquecimento das práticas no ensino e nas aprendizagens.

Por último, gostaria também de referir que, com este projeto, tive oportunidade de refletir sobre a importância de ouvir com atenção aquilo que os/as alunos/alunas têm para dizer, uma vez que, para além de se criar laços de confiança importantes para o processo de ensino-aprendizagem, o /a professor/professora toma consciência dos conhecimentos espontâneos que estes/estas desenvolvem sobre a realidade com que contactam.

Em suma, a realização desta investigação foi desafiante, mas muito enriquecedora, dado que me permitiu que, enquanto professora estagiária refletisse não só sobre os objetivos do estudo, mas também sobre a minha intervenção, de forma que no futuro possa melhorar as questões sentidas como menos positivas. Assim, consegui refletir e aperfeiçoar a minha prática, enquanto profissional, melhorando, portanto, o meu desempenho como docente, enriquecendo paralelamente a minha identidade profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Edições ASA.

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Fundação Manuel Leão.

Agrupamento de Escolas da Boa Água. (2020). *Projeto Educativo*. https://aeboaagua.org/ebiba/wpcontent/uploads/2020/11/AEBA_PE_2020.pdf.

Alarcão, I. (2001). Professor – investigador: Que sentido? Que formação? *Caderno de Formação de Professores*. In Campos, B.P (Eds.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Profissional/ Cadernos de Formação de Professores* (21 – 30). Porto Editora.

Aquino, C. (2013). Como interagem os conhecimentos Implícitos e Explícitos na aprendizagem de uma L2? *Eletrónica*, 5 (3), 1-4. <https://editora.pucrs.br/anais/XIISemanaDeLetras/arquivos/carlaaquino.pdf>.

Amor, E. (1993). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologias*. Texto Editora.

Balça, A., Franco, M. (2018). Em busca da relação (im)possível: entre a educação literária e a educação artística. *Educar em Revista*, 1 (72), 77 – 93. <https://www.redalyc.org/journal/1550/155059608005/html/>.

Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação/Direção – Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf

Barbosa, A.M. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário*. [Tese de Mestrado em Ciências

da Educação, Escola Superior João de Deus]. Repositório Comum: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2472/1/AnaMariaBarbosa.pdf>

Batalha, M.J. (2018). *Relações entre o Conhecimento Explícito da Língua e a Competência da Leitura: Compreensão de dependências referenciais no ensino básico*. [Tese de Doutoramento em Linguística, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. Repositório Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/43439>.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Cardoso, A. S. (2020). Estudos Linguísticos: A aplicação do laboratório gramatical em sala de aula com recurso à gravação áudio: resultados de uma análise de dados. *Palavras – Revista em linha*, 1 (3), 83-93. <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/79/77> .

Carmo, H., Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta.

Chatterjee, A., Halder, S. (2022). Teaching Grammar in the Context of Writing: A Critical Review. *Journal of Education*. <https://journals.sagepub.com> .

Costa, A. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2216> .

Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Conhecimento Explícito da Língua*. Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Ministério da Educação.

Costa, J., Cabral, A., Viegas, F., & Santiago, A. (2011). *Guião de implementação do programa de português do Ensino Básico: Escrita*. Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Ministério da Educação.

Costa, M.J. (2014). *Entre a Gramática e a Escrita: A Descrição e As Orações relativas Com Antecedente*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10451/17830>.

Coutinho, C. (2016). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. (2.^a edição). Edições Almedina, S.A.

Direção – Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico – Português*. Direção-Geral da Educação/Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf.

Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2008). *Dicionário Terminológico para Consulta em linha (DT)*.

Duarte, I., & Costa, A. (2004). *O lugar da Língua Materna no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Flexibilidade Curricular*. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Ministério da Educação.

Duarte, I. (2010). *Avaliação da Consciência Linguística– Aspetos Fonológicos e Sintáticos do Português*. Edições Colibri.

Ferreira, I., Cunha, L., Leal, A., Silvano, P., & Silva, F. (2022). O eterno caso dos adjetivos temporais e aspetuais: um contributo para a sua caracterização semântica. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 1 (2), 67 – 97. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/145663/2/592867.pdf> .

Graça, L., Pereira, L. (2011). *Contributos para a aprendizagem da escrita: Dos princípios de ação à sequência do ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos*. [Dissertação de Pós-Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/17455> .

Ivo, M. J. (2010). *Os novos programas de português: da gramática ao conhecimento explícito da língua: análise de um novo paradigma linguístico*. [Dissertação de Mestrado]. Repositório Digital da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/1956> .

Júnior, E., Oliveira, G., Santos, A., & Schnekenberg, G. (2021). Análise Documental Como Percurso Metodológico na Pesquisa Qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20 (4), 36-51.

Ponte. J.P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Associação de Professores de Matemática.

Sabina, S. (2018). *Gramática e Escrita: a expansão de grupos nominais no desenvolvimento da escrita de Autorretratos*. [Dissertação de Mestrado]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/20747> .

Silva, A. (2006). *Configurações do Ensino da Gramática Em Manuais Escolas do Português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*. [Tese de Doutoramento em Educação, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/8125> .

Silva, P. (2012). *Tipologias Textuais: como classificar textos e sequências*. Edições Almeida, S.A.

Silva, J., Salazar, J., & Poças, M. (2015). Trabalho Cooperativo como Finalidade e Estratégia de Aprendizagem. Um Estudo de Caso em Biologia Humana. *Interações*, 11 (39), 485 – 510. <http://www.eses.pt/interaccoes>

Silvano, P., & Rodrigues, S. (2010). *A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática: Uma proposta de articulação*. Centro de Linguística da Universidade do Porto. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8321.pdf>

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação/Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I., Silva, A.C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de- Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Soares, N. (2006). A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), 25 – 40.

Sobrinho, J., Rebanal, J., Martínez – Conde, J., Gutierrez del Valle, D., Merino, P., & Alonso, L. (2006). *A criança e o livro*. Porto Editora.

Sousa, M. (2018). *O laboratório gramatical como dispositivo didático: um estudo no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/25745>

Teixeira, M., Osório, P., & Soares, I. (2010). O conhecimento explícito da língua: o seu estatuto em manuais escolares portugueses do 1.º ciclo do ensino básico. *POLIFONIA*, 17 (21), 31 – 52.

Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020). *Compreensão da leitura. In LER: Leitura, escrita, recursos. Plano Nacional de Leitura.* <https://hdl.handle.net/1822/68930>

Xavier, L. (2013). Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis. *EXEDRA - Revista Científica ESEC*, 1 (7), 139–148. <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2014/08/13EF-v2.pdf>

Legislação

Decreto – Lei 369/90 do Ministério da Educação (1990). Diário da República: I série, n.º 273. <https://dre.tretas.org/dre/21715/decreto-lei-369-90-de-26-de-novembro>

ANEXOS

Anexo A – Capa do Guião de Trabalho

Guião de Trabalho – Português

4.º ano de escolaridade



Capa do Livro



Contracapa

Anexo B – Primeira Proposta de Trabalho

1.ª Proposta

? **Etapa 1 – Pergunta / Questão problema.**



Recordas-te deste animal?

Este é o animal que todos temem na história do livro "O Grufalão" da autora Julia Donaldson.



Imagina, agora, que te pediam para descreveres esta imagem....

Será que, para realizar uma descrição, é suficiente referir, apenas, o nome do local, da pessoa ou do animal que estamos a observar?



Etapa 2 – Observação.

1 - Lê, com atenção, o seguinte excerto do livro “O Grufalão” da autora Julia Donaldson.

“Por um bosque escuro e frondoso, um rato seguia vagaroso. Uma raposa viu o rato parecia apetitoso.
- Onde vais tu, ratinho cor de avelã? Vem para a minha toca e dou-te bolo de maçã.
- Que amabilidade, Raposa, mas não posso aceitar, tenho um Grufalão à espera para almoçar.
- Um grufalão? E o que é um grufalão?
É um Grufalão! De todos os bichos, o mais comilão. Tem umas presas medonhas, garras descomunais e dentes que metem medo nas mandíbulas colossais.”

● Completa as frases com palavras retiradas do excerto.

- O bosque em que os animais estavam era _____ e _____.
- O rato era _____, tinha cor _____ e parecia ser _____ para a Raposa.

● Completa, agora, a tabela com palavras/expressões que descrevam as diferentes partes do corpo do Grufalão:

Descrição do Grufalão	
presas	
garras	
dentes	
mandíbulas	

● Repara, agora, nas seguintes frases que estão presentes no primeiro capítulo (A caverna das maravilhas) do livro “Ali Babá e os Quarenta Ladrões” de António Pescada que leste anteriormente.



- a) “Numa cidade do Oriente, cujas muralhas brancas brilhavam no sopé da montanha Qâf, viviam dois irmãos.”
- b) “O pai deles era um modesto curtidor de peles.”
- c) “Quassem casou-se com a filha de um rico mercador, que ao morrer lhe deixou os seus bens.”
- d) “A sua loja, situada numa praça sombreada de plátanos onde havia uma fonte coberta por um quiosque, oferecia aos clientes perfumes delicados e tecidos luxuosos.”

● Na tabela que se segue, coloca as palavras que estão sublinhas na coluna B e as palavras que estão a ser caracterizadas por estas na coluna A. Observa o exemplo.

Coluna A	Coluna B
Muralhas	Branças

● As palavras que utilizaste para realizar as tarefas um e dois serviram para...?

	Sim	Não
Para designar o local e/ou o animal observados?		
Para caracterizar ou indicar propriedades do local e/ou do animal observados?		



Etapa 3 – Rever.

Recordaste que: As palavras que escreveste e estavam sublinhadas nas frases tinham o objetivo de apresentar propriedades e/ou caracterizar os nomes.

A estas palavras dá-se o nome de **adjetivos**.

Anexo C – Segunda Proposta de Trabalho

2.ª Proposta

1 – No texto seguinte são apresentadas mais características do “Grufalão”. No entanto, existem espaços em que faltam palavras.

- o Completa o texto, utilizando as palavras que estão presentes no quadro.



“Mas que criatura é esta de garras descomunais e dentes que metem medo nas mandíbulas colossais?

Cada perna é um _____, tem as unhas _____ e um espigão no focinho para dar ferroadas.

Tem olhos cor de laranja, a língua preta e _____, e espalhadas pelo lombo muitos picos cor-de-rosa.”

Este é o Grufalão o animal _____ do bosque!



reviradas
assustador
trambolho
viscosa

- Lê o texto com as palavras que acrescentaste e analisa se faz sentido.

2 - Observa, agora, as seguintes frases.

- a) “Ali respondia com uma **palavra amável**”.
- b) “O **rapaz estudiosa** gostava de ler livros”
- c) “O **manhoso rato** tentou enganar o Grufalão.”
- d) “A **gentil senhoras** ofereceu uma bola às crianças.”

- Assinala com uma cruz a resposta correta:

1 - As palavras que estão assinaladas a **negrito** pertencem a classe dos:

Nomes	
Adjetivos	

2 – As palavras sublinhadas pertencem a classe dos:

Nomes	
Adjetivos	

- Revê as frases da tarefa anterior e completa a tabela seguinte, colocando uma cruz na afirmação correta.

Questão	Resposta		Porquê?
	Sim	Não	
Quando leio as frases a) e c) percebo que estas estão escritas corretamente?			
Quando leio as frases b) e d) percebo que estas estão escritas corretamente?			

- No caso de teres respondido *não* a uma das questões da tabela anterior, reescreve as frases que indicaste que não estavam escritas corretamente de modo a corrigi-las.

- Completa o quadro seguinte utilizando as palavras, *nome*, *adjetivo*, *singular* ou *plural*.

Se o adjetivo estiver a qualificar um nome que está no singular, este tem de estar, igualmente, no _____.

No caso de o nome estar no _____, o adjetivo tem de estar no _____.

No fundo, tem de existir concordância em número entre os _____ e os _____.



Etapa 3 – Rever.



Já sabias que: Os adjetivos são utilizados para caracterizar ou apresentar propriedades aos nomes.



Percebeste, agora, que: Os adjetivos variam em género e em número de acordo com os nomes que estão a caracterizar.

Anexo D – Terceira Proposta de Trabalho

3.ª Proposta

O Rato, uma das personagens do livro “O Grufalão”, conseguiu pregar uma partida ao animal mais temido do bosque. No entanto, no decorrer da história este pequeno ser vivo é pouco caracterizado.

1 – Lê, com atenção, o seguinte texto retirado da Enciclopédia dos Animais.

“Os ratos possuem uma pelagem curta cinzenta ou castanha, uma cauda comprida e cinco dedos em cada pata. Os dentes incisivos são afiados para cortarem os alimentos.

Quase todos os ratos são animais de hábitos noturnos, embora o ratinho-das-searas também esteja ativo de dia. Têm os sentidos da visão, da audição e do olfato muito apurados e possuem bigodes extremamente sensíveis com os quais se orientam no escuro. Tal como as ratazanas, suas parentes de maiores dimensões, alguns, como o ratinho-das-casas, constituem pragas, porque estragam alimentos, causam danos nas habitações (roem livros e fios elétricos) e são portadores de doenças.”

Ficha

Família: Muridae.

Habitat: Floresta, mata, campo cultivados, montanhas.

Distribuição: Mundial, exceção da Antártida.

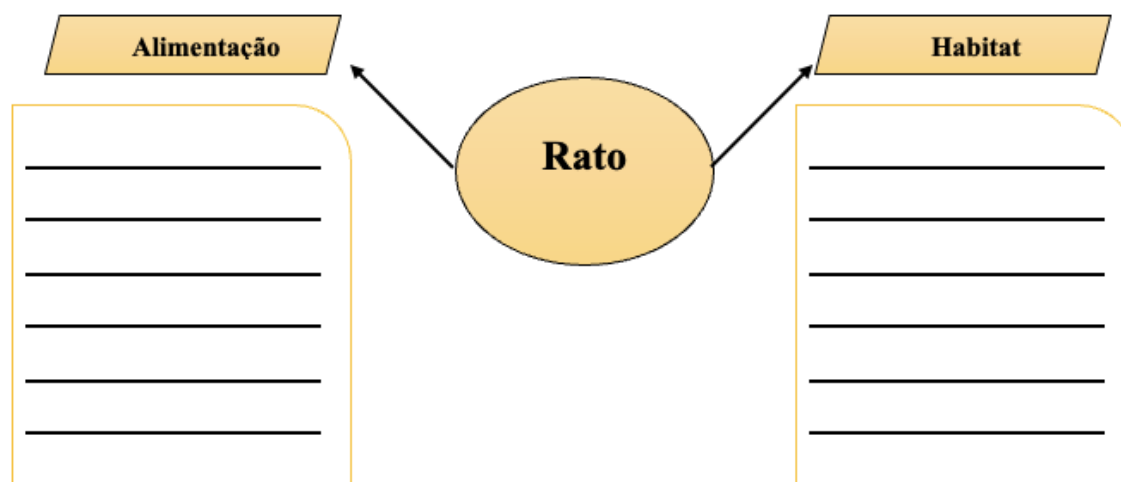
Alimentação: Sementes, bagas rebentos, em alguns casos insetos.

Tamanho: Corpo: 5,5 – 9,5 cm cauda 5 – 10,5 cm.



Enciclopédia dos Animais, 2001.

2 – Preenche os tópicos *alimentação* e *habitat* do esquema seguinte, utilizando as informações presentes no texto anterior e com as que já conheces sobre os temas.



2.1 – Preenche a tabela seguinte com as características físicas e psicológicas que leste no texto e com as que consideras que o rato tem.

Características do Rato			
Comportamento		Cor	
Sentimentos		Forma	
Personalidade		Tamanho	

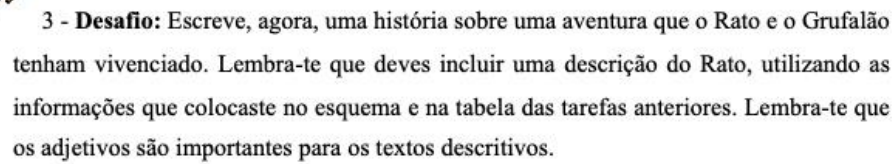
Anexo E – Versão A da proposta de Escrita



3 - **Desafio:** Escreve, agora, uma pequena descrição do Rato, utilizando as informações que colocaste no esquema e na tabela das tarefas anteriores. Lembra-te que os adjetivos são importantes para os textos descritivos.

Título: _____

Anexo F – Versão B da proposta de Escrita



This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on its right side, suggesting it's resting on a surface.

Anexo G – Quarta Proposta de Trabalho

4.ª Proposta

1 – Relê, com muita atenção, o teu texto sobre o rato do “Grufalão”.

1.1 – Sublinha no teu texto os adjetivos que utilizaste.

1.2 – Indica o número de adjetivos que utilizaste no teu texto.

1.3 – Mostra um exemplo em que o adjetivo concorde em número e género com o nome que está a modificar.

2 – Observa a tabela seguinte e responde às questões presentes na mesma.

	Sim	Não	Observações
Dei um título ao texto?			
Reli o texto?			
Verifiquei se o meu texto tem erros ortográficos?			
Repeti, muitas vezes, a mesma palavra?			
Referi as informações relativas ao habitat do rato?			
Referi as informações relativas à alimentação do rato?			
Referi todas as informações relativas às características do Rato (ex. cor, tamanho, forma, comportamento...)?			
Utilizei, pelo menos, dez adjetivos no meu texto?			