



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Desenvolver a Consciência Sintática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: o adjetivo e a sua relação com a aprendizagem da leitura

Departamento de Formação de Professores e Educadores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2024, Joana Alice Custódio Marinho



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Joana Alice Custódio Marinho

Título do Relatório Final de Mestrado: Desenvolver a Consciência Sintática no 1.º Ciclo do
Ensino Básico: o adjetivo e a sua relação com a aprendizagem da leitura

Relatório Final do Mestrado de Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentado
ao Departamento de Formação de Professores e Educadores da Escola Superior de Educação
de Coimbra

Trabalho realizado sob a orientação do(a) Professor(a): Doutora Natália Albino Pires

Novembro de 2024

Agradecimentos

À Escola Superior de Educação de Coimbra, a todos os seus docentes e funcionários, que de alguma forma me acompanharam no meu percurso e permitiram que me tornasse na pessoa que hoje sou, deixo o meu agradecimento.

Agradeço aos meus pais que, com muito esforço e resiliência, nunca deixaram que me faltasse nada e permitiram que concretizasse o sonho de ser Educadora de Infância/Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Obrigada por todo o apoio e carinho e por estarem sempre comigo em todos os momentos.

Ao meu namorado, agradeço todo o apoio e todas as palavras de encorajamento, que tanto contribuíram para que nunca desanimasse e para que conseguisse ultrapassar todos os desafios que foram aparecendo.

Aos meus avós e tios, agradeço também por todo o apoio e carinho e por terem acreditado sempre que seria capaz.

À minha colega, amiga e companheira de curso Carolina Oliveira, agradeço por ter sido sempre um grande apoio e por me ter ajudado a nível pessoal e profissional sempre que precisei. A sua presença foi fundamental durante todos estes anos e a sua amizade foi imprescindível para que continuasse motivada e confiante.

À minha Orientadora, Doutora Natália Albino Pires, agradeço por ter estado sempre presente, por nunca me ter deixado desamparada e por me motivar a concluir este relatório. O seu apoio e carinho foram fundamentais neste processo.

Epígrafe

"Qualquer método de aprendizagem que se pretenda inclusivo,
integrador, eficaz, deve pressupor um conhecimento muito próximo
de cada um dos alunos."

Rui Correia

Desenvolver a Consciência Sintática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O adjetivo e a sua relação com a aprendizagem da leitura

Resumo: O desenvolvimento da consciência sintática no 1.º Ciclo do Ensino Básico é fundamental para a construção de competências linguísticas que permitem aos alunos compreender e produzir frases de forma eficaz e estruturada.

A aquisição da noção de adjetivo e a compreensão da sua posição nas frases são etapas muito importantes no processo de aprendizagem da língua, uma vez que os alunos começam a perceber e distinguir as relações entre as palavras, e de que forma é que influenciam o significado de uma frase.

O presente relatório incide na importância do desenvolvimento da consciência sintática no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente na aquisição da noção de adjetivo, e da sua posição nas frases. O estudo foi elaborado num grupo de 20 crianças do 1.º ano e teve como principais objetivos: Avaliar o nível de consciência sintática de um grupo de alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Identificar padrões de conhecimento sintático; Perceber a importância da leitura na aquisição do conhecimento sintático; Analisar e perceber possíveis dificuldades ou áreas de intervenção com o objetivo de melhoria.

Esta investigação tentou dar respostas, por meio de atividades didáticas e observação direta, sobre como as crianças do 1.º ano percebem e utilizam os adjetivos nas suas produções orais e escritas, e que tipo de influência tem esta questão na leitura e na compreensão daquilo que é lido.

Palavras-chave: Consciência Sintática, Adjetivo, Leitura

Developing Syntactic Awareness in the First Cycle of Basic Education: The Adjective and Its Relationship with Reading Acquisition

Abstract: The development of syntactic awareness in the first cycle of basic education is fundamental for building linguistic skills that allow students to understand and produce sentences effectively and in a structured way.

The acquisition of the concept of adjectives and the understanding of their position within sentences are very important stages in the language learning process, as students begin to perceive and distinguish the relationships between words and how these relationships influence the meaning of a sentence.

This report focuses on the importance of developing syntactic awareness in the first cycle of basic education, specifically in the acquisition of the concept of adjectives and their position within sentences. The study was carried out with a group of 20 first-grade children, and its main objectives were: to assess the level of syntactic awareness of a group of first-grade students in the first cycle of basic education; to identify patterns of syntactic knowledge; to understand the importance of reading in acquiring syntactic knowledge; and to analyze and identify potential difficulties or areas for intervention with the goal of improvement.

This research aimed to provide answers, through didactic activities and direct observation, on how first-grade children perceive and use adjectives in their oral and written productions, and what influence this has on reading and comprehension of what is read.

Keywords: Syntactic Awareness, Adjective, Reading

Sumário

1. INTRODUÇÃO	VII
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	1
2.1. A Aquisição e o Desenvolvimento da Linguagem	2
2.2. Conhecimento Explícito	4
2.3. Consciência Linguística	4
2.4. A importância da Consciência Linguística, em particular da Consciência Sintática	6
2.5. Aquisição da Sintaxe e Desenvolvimento Sintático	8
2.6. Definição de Adjetivo	9
2.7. A Importância do Adjetivo para o processo de Compreensão Leitora	10
3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	11
3.1. Metodologias utilizadas na prática letiva	12
3.2. Tipo de estudo	13
3.3. Objetivos, Questões de Investigação e Hipóteses.....	14
3.4. Caracterização do grupo e do meio.....	14
4. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO	16
4. Descrição da Intervenção	17
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....	23
5. Apresentação e Discussão de Dados	24
6. CONCLUSÃO	27
BIBLIOGRAFIA	31
APÊNDICES.....	35
Apêndice 1.....	36

Lista de abreviaturas

1. CEB- Ciclo do Ensino Básico

Lista de figuras

Figura 1- Quadro com palavras para assinalar.....	18
Figura 2- Texto indutor dos restantes exercícios.....	19
Figura 3- Quadro com os adjetivos a utilizar nas frases.....	20
Figura 4- Frases para completar com os adjetivos presentes na figura 3.....	21
Figura 5- Gráfico de representação dos resultados obtidos no exercício 2, na primeira aplicação.....	25
Figura 6- Gráfico de representação dos resultados obtidos no exercício 2, na segunda aplicação.....	26

Lista de tabelas

Tabela 1- Exercício 2 da ficha de trabalho.....	22
---	----

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

A linguagem é um dos pilares fundamentais no que diz respeito ao desenvolvimento humano, sendo que desempenha um papel muito importante na comunicação, na forma como o ser humano pensa e no processo de aprendizagem.

Quando falamos num contexto de educação do 1.º Ciclo do Ensino Básico, rapidamente o associamos à importância que tem no desenvolvimento de competências linguísticas nas crianças. Os domínios inseridos nas Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º ano são a Oralidade, a Leitura-Escrita, a Educação Literária e a Gramática, sendo, portanto, alvo de trabalho e desenvolvimento de competências ao longo de todo o ciclo de ensino. A consciência sintática relaciona-se com o domínio da gramática e refere-se à capacidade de reconhecer e de manipular estruturas gramaticais de uma língua.

O presente relatório, um estudo qualitativo de investigação-ação, visa investigar a importância da consciência linguística com o foco na consciência sintática, e a sua relação com a leitura. Em particular, será dado especial destaque ao papel dos adjetivos, nomeadamente à sua posição nas frases, relativamente à posição do nome. Pretende-se também perceber a importância que a posição do adjetivo na frase tem no processo de compreensão leitora.

A estrutura deste relatório está organizada de forma a apresentar uma abordagem teórica, fundamentada com base em autores conhecidos, e uma abordagem metodológica, na qual são apresentados os desafios colocados aos alunos, bem como os resultados dos mesmos. Assim, a primeira parte, dedicada à fundamentação teórica, explora a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, com ênfase na consciência linguística e na sintaxe. A análise do papel dos adjetivos será abordada a partir de uma revisão da literatura que engloba a sua definição e a sua importância no processo de leitura. O segundo capítulo descreve a intervenção pedagógica realizada com os alunos, e o capítulo seguinte apresenta a análise dos dados recolhidos, promovendo assim uma pequena discussão sobre os resultados obtidos e as suas implicações para a prática pedagógica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A Aquisição e o Desenvolvimento da Linguagem

A aquisição da linguagem é considerada uma capacidade inata da espécie humana (Santos & Costa, 2014). Para que o ser humano desenvolva a linguagem é fundamental que cresça e viva num ambiente linguístico de comunicação. Assim, define-se a aquisição da linguagem como um fenómeno universal, tendo em conta que qualquer criança independentemente do seu género, raça, grupo social ou cultura, tem capacidade de adquirir a linguagem devido a um conjunto de competências ou de estruturas complexas inatas. Tal como refere Sim-Sim (1998), “Em pouco tempo e sem esforço tornamo-nos conhecedores deste sistema sofisticado e complexo que é a linguagem. A simples exposição à língua da comunidade a que se pertence faz de cada criança um falante competente dessa língua.”. (p.22)

O processo de aquisição da linguagem é um processo universal na medida em que todas as crianças, cujo desenvolvimento é considerado normal, adquirem a linguagem aproximadamente com a mesma idade.

Franco et al. (2003) dizem-nos que “o processo da linguagem e o progressivo domínio oral, objetivado pela fala da criança passa, necessariamente, pelo conhecimento, inicialmente intuitivo, dos sons da sua língua materna e do modo como estes se organizam.”. (p.28)

Os processos do desenvolvimento da linguagem são idênticos em todas as crianças, o que não implica que a evolução da linguagem não dependa de outros fatores como a inteligência, a maturidade, o bem-estar emocional e social, a motivação e o ambiente no qual estão inseridas. Ou seja, Santos & Costa (2014) afirmam que o desenvolvimento da linguagem resulta de uma interação entre capacidades inatas e condicionantes ambientais.

São vários os estudos sobre a aquisição de diferentes línguas do mundo que mostram que o desenvolvimento da linguagem segue, de forma geral e comum, padrões universais.

Segundo Sim-Sim (1998), “A comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais; por mais que tentemos não podemos deixar de comunicar: ação ou imobilidade, palavras, gestos, ou silêncio todos contém uma mensagem que é percebida pelos pares a que pertencemos.”. (p.22).

Todo este processo requer que existam etapas encadeadas entre si, sendo elas: a codificação, a transmissão e a decodificação. Para que a comunicação faça sentido, é necessário que os indivíduos dominem um sistema comum no qual exista uma mensagem, um canal de transmissão que serve precisamente para transmiti-la e um recetor. Independentemente de qual seja o sistema de comunicação, tem de existir um suporte para transmitir as mensagens, que pode ser feito de duas formas: através da fala ou da escrita. Barbeiro (1999), afirma que “Na fala esse suporte é constituído pelo som, na escrita pelos símbolos gráficos.”. (p114).

De forma progressiva, as estruturas linguísticas tornam-se cada vez mais complexas. Esta progressão e a sua natureza mental (Johnston, 2010), que subjaz à aprendizagem da linguagem, é amplamente debatida entre os especialistas da área.

Consideram-se relevantes vários pontos de vista relativos ao tema da aquisição da linguagem, sendo que são vários os especialistas que consideram que a estimulação ambiental da linguagem desencadeia apenas o conhecimento gramatical, que já está adquirido de forma inata. **Chomsky** (1986), um dos principais defensores da teoria de que a gramática é adquirida de forma inata, propôs a teoria da gramática universal, sugerindo que todos os indivíduos nascem com uma capacidade inata para adquirir a linguagem. **Pinker** (1994), outro grande defensor da linguagem como aquisição inata, afirma que a linguagem é um instinto biológico, idêntico à visão ou à aquisição da marcha.

Existem outros especialistas que argumentam que o conhecimento gramatical não é considerado inato, sendo por isso o resultado da forma pela qual a mente humana consegue analisar e organizar a informação. **Bruner** (1983) enfatiza a ideia da importância da interação social no desenvolvimento da linguagem, afirmando que a aquisição da linguagem é facilitada sempre que o ambiente é rico em estímulos. Por outro lado, **Vigotsky** (1984) embora não tenha focado os seus estudos concretamente na linguagem e na sua aquisição, as suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo destacam a

importância da interação social e cultural no desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Segundo **Johnston** (2010), o desenvolvimento da linguagem é impressionante, e mais ainda quando se considera a natureza daquilo que pode ser aprendido. Embora se possa pensar ser apenas necessário que as crianças se lembrem daquilo que ouvem e que o repetiam, Chomsky (citado por Johnston, 2010), reforça a ideia de que se essa fosse a essência da aprendizagem da linguagem, nenhum de nós seria um bom comunicador, ou um comunicador bem sucedido. Assim sendo, considera que a aquisição da linguagem e a comunicação verbal pressupõem que o indivíduo seja capaz de criar um número infinito de enunciados nunca ouvidos.

2.2. Conhecimento Explícito

Entende-se como **conhecimento explícito** (Sim-Sim et al., 1997) o conhecimento reflexivo e sistemático sobre um sistema linguístico que se supõe intuitivo e que os falantes conhecem e usam, assim como o conhecimento do conjunto de princípios e regras que permitem a regulação do uso oral e escrito desse mesmo sistema.

Este estágio do conhecimento (Sim-Sim et al., 1997) caracteriza-se por diversas fases do desenvolvimento da linguagem, do ponto de vista da escrita e do oral, nomeadamente: pela capacidade de identificar e nomear as várias unidades da língua, como os fonemas, as sílabas, os morfemas, as palavras, os grupos sintáticos e as frases, assim como caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que atuam sobre as estruturas formadas; caracteriza-se também pela capacidade de adequação das unidades e estruturas de acordo com a expressão de determinados significados e à concretização de objetivos em situações concretas do uso do oral e escrito da língua.

2.3. Consciência Linguística

Entende-se como **consciência linguística** um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito que se caracteriza pela

capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização. Ou seja, a consciência linguística (Sim-Sim, 1998) é a capacidade que ultrapassa o conhecimento intuitivo da língua e que necessita de consciência e controlo de tarefas linguísticas. Esta capacidade exige que a manipulação da língua seja feita de forma consciente, fora do contexto comunicativo, sendo monitorizada por processos cognitivos de nível superior, nomeadamente a consciência e o controlo do conhecimento.

“...o sistema mental que suporta os nossos usos da língua é um processo extremamente complexo de associação entre som e significado, em que é possível reconhecer as unidades e os subsistemas fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico e pragmático.”. (Duarte, 2008)

De acordo com Duarte (2008, pp.17-19), são várias as competências da consciência linguística, que se encontram distribuídas pelos seguintes tipos:

- i. A **consciência fonológica** que corresponde à identificação e manipulação das estruturas fonológicas de uma determinada língua.
- ii. A **consciência da palavra** que consiste em identificar e manipular lexicais da língua.
- iii. A **consciência sintática** que se prende com a compreensão das regras da organização gramatical das frases, conduzindo à utilização e controlo dessas regras.
- iv. A **consciência pragmática**, que se relaciona com o entendimento dos usos sociais que são feitos da língua.
- v. A **consciência morfológica** que consiste na identificação e manipulação das estruturas morfológicas da língua.
- vi. A **consciência textual** que é o conhecimento e controlo que é feito de forma intencional da compreensão e da produção de textos.

A consciência linguística é um conceito fundamental no desenvolvimento da linguagem. A consciência linguística (Sim-Sim, 2018) refere-se essencialmente à capacidade de refletir sobre a linguagem como um sistema complexo. Para isso, inclui o reconhecimento de vários níveis estruturais da língua, nomeadamente os fonemas, os morfemas, as palavras e as frases. Esta capacidade é essencial para o desenvolvimento de competências relacionadas com a leitura e com a escrita.

Segundo Tavares (2006) a consciência linguística funciona como um pré-requisito para aquisição de competências linguísticas. Defende ainda que a capacidade de analisar a estrutura da língua permite que o todo o processo de aprendizagem seja mais fácil, assim como permite que os alunos entendam de forma mais clara as regras gramaticais.

António Almeida (2010) destaca ainda que a consciência linguística é uma mais-valia para o desenvolvimento cognitivo das crianças, tendo em conta que ao lidarem com vários aspetos da linguagem, as crianças conseguem desenvolver habilidades como o espírito crítico, fundamentais para o seu sucesso escolar.

A promoção da consciência linguística (Silva, 2014) ajuda os alunos a perceberem e a valorizarem a sua língua materna, e a compreenderem a importância da língua portuguesa.

2.4. A importância da Consciência Linguística, em particular da Consciência Sintática

Segundo o dicionário da língua portuguesa, a sintaxe é uma área da linguística que se dedica ao estudo das regras e dos princípios que regem a organização dos constituintes das frases.

A consciência sintática prende-se com a compreensão das regras da organização gramatical das frases, conduzindo à utilização e controlo dessas regras. Esta competência torna-se evidente não só quando as crianças identificam frases incoerentes, pela troca de elementos que subvertem a sua estrutura gramatical, mas também quando, mais velhas, conseguem explicitar as regras que não estão a ser consideradas nesse tipo de frases. O

educador deverá ter presente a necessidade de as crianças construírem frases corretas, quanto ao conteúdo e organização, e que mobilizem formas cada vez mais complexas de estrutura sintática.

Qualquer falante de uma língua sabe que as palavras se combinam de acordo com determinados padrões e regras, para que se formem frases. Uma frase, por sua vez, é constituída por palavras, fazendo com que dependam umas das outras para que possa fazer sentido. Segundo Sim-Sim et al. (1998), “conhecer um enunciado não chega, portanto, conhecer o significado de todas as palavras que o integram é também ter acesso aos padrões de constituição da estrutura sintática.”. (p.22)

O desenvolvimento linguístico (Almeida, 2001) é um ramo que estuda a forma como as crianças conseguem adquirir e desenvolver a linguagem, sendo que pode ser afetado por diversos fatores como: biológicos, cognitivos, sociais e culturais, e acontece de forma faseada, por etapas, desde a fase preliminar da aquisição da linguagem até à formação de frases complexas.

Piaget (1971), na sua teoria do desenvolvimento cognitivo, afirma que a linguagem é uma função do desenvolvimento cognitivo. Considera que a linguagem é uma aquisição que resulta de um processo, decorrente das diferentes etapas de desenvolvimento mental das crianças.

Vygotsky (1984) considera que a interação social é crucial no desenvolvimento da linguagem, o que o levou a introduzir o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, que descreve a forma como decorre a aprendizagem com a ajuda dos outros, como por exemplo, pais, educadores ou professores, promovendo assim o desenvolvimento linguístico.

Relativamente à teoria do comportamento, Skinner (1957) propôs que a linguagem é uma capacidade adquirida através do condicionamento operante, ou seja, as crianças aprendem a falar por meio da imitação do contexto e com o reforço, em interações onde os comportamentos linguísticos acabam por ser reforçados e, por isso, mais propensos a serem repetidos diversas vezes e em vários contextos promotores de aprendizagem.

Quando falamos de ambiente sintático, por sua vez, estamos a referir-nos ao contexto em que as estruturas gramaticais são formadas e interpretadas numa língua. Este conceito é fundamental na sintaxe, a parte da gramática que estuda a organização das palavras em frases. O ambiente sintático ajuda a entender como a posição das palavras e suas relações sintáticas influenciam o significado das frases.

Noam Chomsky, em 1986, na sua obra intitulada *“Knowledge of language: Its nature, origin, and use”*, expôs a ideia de que a sintaxe é regida por regras e princípios que permitem que se forme um número infinito de frases, a partir de um conjunto finito de elementos. Considera ainda que o ambiente sintático é muito importante para determinar a estrutura subjacente das frases e as suas representações em vários níveis, do mais simples ao mais complexo. Mais tarde, Chomsky (1995) vem propor que a sintaxe é uma estrutura simplificada, onde as regras da sintaxe são reduzidas ao mínimo necessário para construir frases. De acordo com a sua tese, o ambiente sintático é definido por princípios que determinam a forma como as partes de uma frase se juntam e interagem, de modo a formá-la, com sentido.

2.5. Aquisição da Sintaxe e Desenvolvimento Sintático

A aquisição da sintaxe torna-se evidente quando uma criança começa a utilizar duas ou mais palavras combinadas, atribuindo-lhes um sentido.

No contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, a aquisição da sintaxe envolve essencialmente (Duarte, 2008):

- **Desenvolvimento da compreensão e produção de frases simples**, referente à forma como as crianças aprendem a organizar as palavras dentro de uma frase, utilizando uma ordem específica com sentido;
- **Aquisição da concordância verbal e nominal**, em que as crianças começam a perceber a relação entre o sujeito e o verbo, e entre o substantivo e o adjetivo, ajustando-os de acordo com o número e o género em que se encontram nas frases;

- **Exploração de frases mais complexas**, quando as crianças começam a aumentar o seu campo lexical e a produzir frases mais complexas, expandido também o seu conhecimento sintático.

O ensino da sintaxe no 1.º CEB (Duarte, 2008) deve envolver uma abordagem explícita, em que os professores apresentam as diversas regras gramaticais aos alunos, de forma gradual, de modo a facilitar a compreensão das mesmas.

Beck (2008) considera que a prática da leitura e a produção de textos são atividades muito importantes para a sedimentação do desenvolvimento sintático. A leitura de alguns textos que sejam adequados à faixa etária, permite que as crianças compreendam melhor as estruturas sintáticas, ainda que seja de forma inconsciente.

2.6. Definição de Adjetivo

Sempre que pretendemos caracterizar objetos, pessoas, paisagens, etc., devemos utilizar, e utilizamos de forma recorrente, os adjetivos. O adjetivo (Amorim & Sousa (2017)) apresentam as seguintes características:

- Modifica os nomes, atribuindo-lhes várias propriedades;
- É a palavra central do grupo adjetival;
- Geralmente encontra-se junto de um nome, com o qual deve concordar em género e em número;
- Pode variar em género, número e grau;
- Pode pertencer a diferentes subclasses do adjetivo;
- Usualmente o particípio dos verbos é utilizado como adjetivo.

Quanto às subclasses os adjetivos podem ser: qualificativos, numerais ou relacionais. O **adjetivo qualificativo** (Amorim & Sousa (2017)) usualmente varia em grau e encontra-se junto do nome com o qual deve concordar em género e em número. Considera-se que alguns adjetivos qualificativos adquirem um valor mais conotativo quando são antepostos ao nome. Os **adjetivos numerais** atribuem uma ordem ou sucessão. Normalmente encontram-se antes do nome, com o qual concordam em género

e em número. Os **adjetivos relacionais** não admitem variação em grau e encontram-se sempre depois no nome.

Os adjetivos podem ainda variar em género, em número e em grau.

2.7. A Importância do Adjetivo para o processo de Compreensão Leitora

A compreensão leitora (Sim-sim, 2018) é a capacidade de interpretar e atribuir significado a um texto envolvendo todo um processo de descodificação de palavras, e construção de significados e interação do leitor com o texto. Os adjetivos permitem que o leitor consiga compreender pormenores do texto, através da especificação de características importantes à compreensão. São ainda muito necessários na construção de imagens mentais, tendo em conta que servem para evocar emoções e cenários que são vividos, permitindo que o leitor tenha uma conexão diferente com o texto que lê.

A presença dos adjetivos nos textos pode influenciar a interpretação que o leitor faz, permitindo uma análise crítica dos conteúdos.

Moura (2018) ao refletir sobre a didática da leitura, afirma que os adjetivos são essenciais para a construção do sentido do texto, nomeadamente no auxílio dos alunos para o desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva. Mendes (2015) completa esta ideia, acrescentando a ideia de que a escolha dos adjetivos pode revelar alguma subjetividade do autor e influenciar também a interpretação que o leitor faz do texto, reforçando a importância do estudo dos adjetivos no ensino da leitura.

Assim, compreende-se que o adjetivo é muito importante na construção frásica, tendo em conta que permite que o leitor compreenda acontecimentos relatados em frases ou textos, que facilmente poderiam passar despercebidos sem a sua presença. Ao especificarmos características, os adjetivos permitem que tenhamos uma imagem mais clara e precisa daquilo que é dito. A presença dos adjetivos no texto pode facilmente influenciar a opinião do leitor.

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

3.1. Metodologias utilizadas na prática letiva

São várias as metodologias que podem ser utilizadas num contexto de intervenção do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tendo em conta a complexidade de transição do ensino Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, é importante fazer com que os alunos se sintam envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, para que não haja uma quebra muito grande no seu desenvolvimento.

Quando falamos numa abordagem pedagógica centrada no aluno, facilmente a associamos a uma pedagogia de participação, na qual o aluno tem um papel principal. Segundo Silva (2011), os objetivos da pedagogia participativa são viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens e promover o desenvolvimento.

Neste contexto educativo, e tendo em conta as características e as necessidades dos alunos, durante o período de estágio optamos por uma metodologia centrada nos alunos. Neste metodologia, os desafios são lançados essencialmente através do questionamento. Bacich e Moran (2018) consideram que é essencial que exista uma educação que favoreça o questionamento da informação, autonomia na resolução de conflitos, trabalho em grupo e participação ativa.

O pensamento da Escola Nova converge com as ideias de Freire (1996) sobre a educação através do diálogo, em que a criança participa de forma consciente e que se desenvolve através da colocação de problemas do quotidiano. Ou seja, para Freire (1996), ensinar significa criar algumas situações que possam despertar a curiosidade dos alunos, e permitir-lhes construir conhecimento a partir disso.

Foram também utilizadas estratégias de pré-leitura, com ativação do conhecimento prévio dos alunos, na medida em que nos pareceu uma ferramenta útil para o desenrolar do estudo em questão. Segundo Kramer (2010), a pré-leitura é uma ferramenta que desempenha um papel crucial no desenvolvimento de competências de leitura e escrita das criança e que facilita o processo de aquisição da linguagem. A pré-leitura pode ser compreendida como um conjunto de atividades que antecedem a leitura propriamente dita e que têm como função a preparação dos alunos para os conteúdos que serão abordados posteriormente. Kramer (2010) refere, ainda, que a antecipação do

conteúdo é uma técnica importante, tendo em conta que facilita a construção de expectativas e ativa o conhecimento prévio dos alunos.

3.2. Tipo de estudo

O tipo de estudo implementado no contexto anteriormente referido trata-se de uma investigação-ação, com abordagem qualitativa. Considera-se um estudo qualitativo (Martins, 2004) aquele que se centra numa abordagem de pesquisa focada na compreensão profunda de algum fenómeno, explorando as experiências, as percepções e os significados atribuídos pelos indivíduos aos eventos e situações.

O estudo qualitativo tem diversas características, nomeadamente resultantes de interações sucessivas, de decisões e tarefas propostas. Numa abordagem qualitativa (Minayo, 2012, p. 624):

- Define-se a questão que determinou o estudo;
- Selecionam-se os sujeitos;
- Delimitam-se os papéis do investigador;
- Definem-se estratégias de recolha de dados;
- Definem-se os procedimentos para analisar os dados.

Um estudo de investigação-ação com abordagem qualitativa envolve um processo de investigação, e consequentemente um ou mais investigadores, que participam, neste caso específico, no ambiente educativo em causa, para compreender de forma profunda um determinado assunto ou tema, e com o objetivo de melhorar práticas.

Assim sendo, Carr et al. (1986) consideram que na abordagem qualitativa, a ênfase está na compreensão dos fenómenos no seu contexto concreto, através da exploração dos significados, comportamentos e interações, e não na contagem de dados. Este método de trabalho tende a ser flexível e adaptado e a recolha dos dados normalmente é rica e descritiva.

Segundo Kemmis et al. (1988) existem várias etapas para a realização de um estudo de investigação-ação, nomeadamente a **identificação do problema ou área a melhorar**; o **planeamento da ação**, no qual se definem estratégias pedagógicas para

intervir na prática educativa e melhorar os resultados; a **ação/implementação** em que se coloca em prática as intervenções que foram anteriormente planificadas, com os alunos no seu contexto educativo, e no qual o professor é responsável por recolher dados qualitativos; a **reflexão/avaliação** que consiste em refletir acerca do impacto que a ação teve.

3.3. Objetivos, Questões de Investigação e Hipóteses

Os objetivos específicos da nossa investigação são os seguintes:

- Avaliar o nível de consciência sintática de um grupo de alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Identificar padrões de conhecimento sintático;
- Perceber a importância da leitura na aquisição do conhecimento sintático;
- Analisar e perceber possíveis dificuldades ou áreas de intervenção com o objetivo de melhoria.

A questão de partida que orientou toda a investigação relaciona-se com a importância do desenvolvimento da consciência sintática e a sua relação com a aprendizagem da leitura.

3.4. Caracterização do grupo e do meio

A intervenção ocorreu numa escola Básica da cidade de Coimbra, com uma turma de 1º ano de escolaridade, constituída por vinte alunos, dos quais cinco são do sexo masculino e quinze do sexo feminino. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os seis e os sete anos. Existia um aluno com microcefalia, constando esta informação do relatório médico que estava incluído no processo do aluno que me foi facultado pela professora cooperante.

Existia, também, um aluno com problemas de fala, a nível da articulação, e uma aluna com diabetes tipo 1. Havia uma auxiliar que fazia o acompanhamento regular e

sistemático destas crianças, em sala de aula. Por vezes, também estava presente uma professora de educação especial.

As crianças encontravam-se numa fase de transição do pré-escolar para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Demonstraram alguma dificuldade de concentração por períodos mais longos, no entanto, mostraram-se interessadas em aprender.

Quanto à área curricular do português, considero que era a área na qual os alunos apresentavam mais dificuldades de aprendizagem.

Os ritmos de aprendizagem dos alunos diferiam muito, o que acabava por ser uma dificuldade na gestão do tempo letivo. A utilização do quadro interativo ajudava a ultrapassar esta dificuldade, tendo em conta que eles acompanhavam mais facilmente aquilo que estava a ser feito e podiam participar de forma mais dinâmica na realização das atividades. Ao ver em grande plano aquilo que era para fazer, os alunos conseguiam acompanhar e perceber tudo com mais facilidade.

4. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

4. Descrição da Intervenção

A intervenção foi feita de forma faseada, sendo que demorou cerca de 5 aulas a estar concluída. Todas as intervenções foram planificadas e acordo com as Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e com as necessidades e interesses dos alunos. Ocorreu no 3.º período do ano letivo 2023/2024, numa fase em que as crianças, na sua maioria já sabiam decifrar tudo, embora algumas tivessem mais dificuldade e conseguissem decifrar apenas algumas palavras, para além das monossilábicas. A maior dificuldade estava relacionada com os casos de leitura, uma vez que foram dados de forma muito superficial.

Quanto aos métodos de iniciação à leitura utilizados pela professora cooperante, e consequentemente pelas suas alunas estagiárias, foram o método global conjugado com o fónico, sendo que em alguns casos específicos de crianças que tinham muitas dificuldades a professora utilizou o método das 28 palavras.

O método global de ensino da leitura (Silva, 2010) é um dos modelos tradicionais para o ensino da iniciação à leitura e enfatiza essencialmente o reconhecimento geral das palavras. Este método pressupõe que as crianças consigam identificar palavras inteiras, ao invés de aprenderem a ler sílabas de forma isolada.

O método fónico (Oliveira, 2002) caracteriza-se com uma abordagem de ensino da leitura e da escrita, que se centra essencialmente no reconhecimento e na associação dos sons (fonemas) às letras (grafemas). Este método permite que as crianças decodifiquem palavras através da compreensão da correspondência que é feita entre os sons e as letras.

O método das 28 palavras (Taveira, 2006) é um dos métodos pedagógicos de ensino da leitura e da escrita, tal como os outros métodos anteriormente mencionados, e consiste no reconhecimento de um número limitado de palavras com as quais as crianças lidam no seu quotidiano, permitindo que comecem a fazer associações significativas entre a palavra escrita e o seu significado.

Inicialmente e com o propósito de introduzir o tema, foi questionado ao grupo de alunos se sabiam o que significava a palavra “adjetivo”. A questão serviu de indutor a toda

à investigação e fez-me perceber que era uma palavra totalmente desconhecida pelos alunos da turma.

As várias respostas lançadas pelos alunos foram as seguintes:

- “É uma palavra”
- “É uma coisa que se utiliza nas frases”
- “Pode ser uma coisa para ler”
- “Podemos escrever”

Tendo em conta o ano em que me foi permitido realizar estágio, optei por explicar aos alunos, com linguagem simples, que os adjetivos são utilizados para caracterizar palavras com ele relacionadas.

Após esta intervenção inicial, foram escritas várias palavras no quadro branco: nomes e adjetivos (ver quadro abaixo). Os alunos identificaram os adjetivos, rodeando-os, e construíram frases orais utilizando cada um dos adjetivos identificado.

Figura 1

Quadro com palavras para rodear

a) Rodeia as palavras que consideras que são adjetivos.			
rosa	bonita	bondosa	grande
branco	delicioso	enorme	teimosa
flor	gigante	pequeno	falador
velho	carro	parque	cadeira
calmo	vaso	quadro	lápiz

De seguida, foi distribuído aos alunos um pequeno texto no qual constavam frases que seriam utilizadas no exercício seguinte. Os alunos leram o texto em voz alta, rodearam todos os adjetivos nele presentes e construíram novamente frases orais com os adjetivos identificados.

Figura 2

Texto indutor dos restantes exercícios

O simpático Rui foi passear com os pais ao grande lago. Lá, encontrou-se com a sua amiga Sara, que vestia uma bonita camisola verde, e com outra menina que tinha um vestido colorido. Durante o passeio pelo grande lago, o Rui viu um gato preto a correr e uma joaninha com pintas pretas.

Os três meninos continuaram a passear e foram brincar a um pequeno parque. Andaram num escorrega enorme e no baloiço vermelho. Antes de se ir embora, o Rui viu uma bonita flor e deu-a à amiga Sara. Depois do passeio, o Rui e os pais foram comer um gelado delicioso.

Após a leitura e exploração dos sentidos do texto, foi entregue uma folha a cada um dos alunos na qual constavam dois exercícios que visavam avaliar a consciência sintática e a sua resolução foi feita de forma individual e acompanhada pela professora estagiária. A leitura do texto permitiu a ativação do conhecimento prévio dos alunos, sendo, por isso, uma estratégia de pré-leitura. Considera-se importante a pré-leitura no desenvolvimento da compreensão leitora. Mésseder (2021) infere que a pré-leitura ajuda as crianças a desenvolverem várias competências nomeadamente de previsão e inferência, essenciais para a compreensão de textos. Segundo Traça (1992):

“A leitura começa antes da leitura. A criança lê o mundo que a rodeia muito antes de ler um livro. O mundo é um livro aberto. Lê o sorriso da mãe que se debruça no berço, lê a natureza, lê a cor e a forma dos objetos que lhe são familiares”. (p.75)

No primeiro exercício, os alunos tinham de completar as frases com o adjetivo em falta, decidindo se o escreviam antes ou depois do nome. Sempre que o aluno considerasse que poderia escrever o adjetivo antes ou depois do nome, assinalava um dos espaços com um **X** e escrevia o adjetivo no outro.

Os adjetivos a utilizar, segundo a orientação da professora estagiária e de acordo com o que tinham lido anteriormente no texto eram:

Figura 3

Quadro com adjetivos a utilizar nas frases

- grande
- verde
- pequeno
- preto
- colorido
- pretas
- enorme
- vermelho
- bonita
- delicioso

Figura 4

Frases para completar com os adjetivos presentes na **figura 3**

1. Completa as frases com os adjetivos em falta, escolhendo a sua posição na frase.

- a) O menino viu o _____ gato _____.
- b) A Sara vestiu a _____ camisola _____.
- c) A menina tinha um _____ vestido _____.
- d) Eles foram a um _____ parque _____.
- e) O Rui deu à Maria uma _____ flor _____.
- f) A Maria tem um _____ vestido _____.
- g) Ele foi passear perto de um _____ lago _____.
- h) Eles comeram um _____ gelado _____.
- i) O Rui e a Sara andaram no _____ escorrega _____.
- j) A joaninha tem _____ pintas _____.

No segundo exercício, os alunos tinham de ler as frases presentes no enunciado e decidir se seriam frases gramaticais ou agramaticais, de acordo com o seu sentido, e selecionar com uma cruz se estavam corretas ou incorretas. Tal como foi referido, esta folha de exercícios foi resolvida de forma individual e a sua resolução acompanhada pela estagiária, tendo em conta que os alunos se encontravam numa fase de iniciação à leitura e escrita e necessitavam de alguma ajuda. O diálogo estabelecido entre a professora estagiária e os alunos à medida que iam resolvendo os exercícios foi gravado, com a autorização dos encarregados de educação, com o objetivo de obter outras evidências essenciais à investigação e apurar resultados mais concretos.

Tabela 1

Exercício 2 da ficha de trabalho

2. Assinala com um X se as frases estão corretas ou incorretas.

Frases	Correta	Incorreta
a) O Bernardo tem uma grande bicicleta.		
b) Os amigos foram ver um espetáculo engraçado.		
c) Eles têm iguais camisolas.		
d) De manhã a Maria comeu um bolo grande.		
e) Quando está frio, visto quente roupa.		
f) Está um bonito dia de sol.		
g) Amanhã vou passear a uma cidade grande.		

Uma semana após a resolução destes exercícios, foi novamente entregue uma ficha, exatamente igual à anterior, para poder comparar os resultados obtidos em ambos os momentos da intervenção, tendo sido esta ficha resolvida também de forma individual. Neste intervalo de tempo, foram feitos vários exercícios sobre os adjetivos e sobre as possíveis posições dos mesmos nas frases. Um dos exercícios que foi feito neste contexto, foi a seleção individual de três adjetivos que descreviam o fim-de-semana de cada aluno, com a posterior construção de frases orais nas quais constavam esses mesmos adjetivos.

Embora o aluno com microcefalia tivesse capacidade para resolver os exercícios propostos sem qualquer tipo de ajuda extra, a professora que estava a fazer o seu acompanhamento acabou por intervir e condicionou de certa forma o resultado.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

5. Apresentação e Discussão de Dados

Após a recolha dos dados, através da resolução de ambas as fichas de trabalho, procedeu-se a uma análise minuciosa dos mesmos, comparando as respostas obtidas antes da abordagem formal ao conteúdo *adjetivo* e do estudo da sua posição pré ou pós nominal na frase. Para a análise dos dados, as gravações de áudio efetuadas foram uma ferramenta importante, pois permitiram ter uma maior perceção do modo de raciocínio utilizado por cada participante.

Assim, no primeiro exercício da folha (exercício identificado como “1”), na primeira aplicação, devido à sua complexidade, nem todos os alunos o perceberam de imediato, sendo por isso necessária a intervenção da professora estagiária para reforçar o objetivo do mesmo e o modo como deviam resolvê-lo.

Na frase “a) O menino viu o _____ gato _____.”, todos os alunos acertaram a resposta, indicando o adjetivo “preto” apenas depois da palavra “gato”, tanto na primeira aplicação, como na segunda.

Na frase “b) A Sara vestiu a _____ camisola _____.”, dezassete alunos acertaram a resposta, indicando o adjetivo “verde” apenas depois da palavra “camisola”, e dois alunos indicaram que a palavra “verde” poderia estar antes ou depois da palavra “camisola”, em ambas as resoluções da ficha.

Na frase “c) A menina tinha um _____ vestido_____.”, dezasseis alunos referiram o adjetivo “colorido” apenas depois da palavra “vestido” e três indicaram que poderia estar antes ou depois. Na segunda aplicação, treze alunos indicaram que o adjetivo “colorido” se colocava apenas depois da palavra “vestido” e seis alunos escreveram-no antes e depois.

Na frase “d) Eles foram a um _____ parque_____.”, nove alunos referiram que o adjetivo “pequeno” deveria estar antes da palavra “parque”, três alunos referiram que deveria estar antes, e sete alunos identificaram que o adjetivo tanto poderia estar antes como depois. Na segunda aplicação, quinze alunos indicaram o adjetivo tanto antes como depois do nome, e apenas quatro referiram que se deveria colocar apenas depois.

Nas restantes frases as respostas foram igualmente dispersas, mas sempre com melhorias identificadas na segunda resolução da ficha de trabalho. Algumas frases

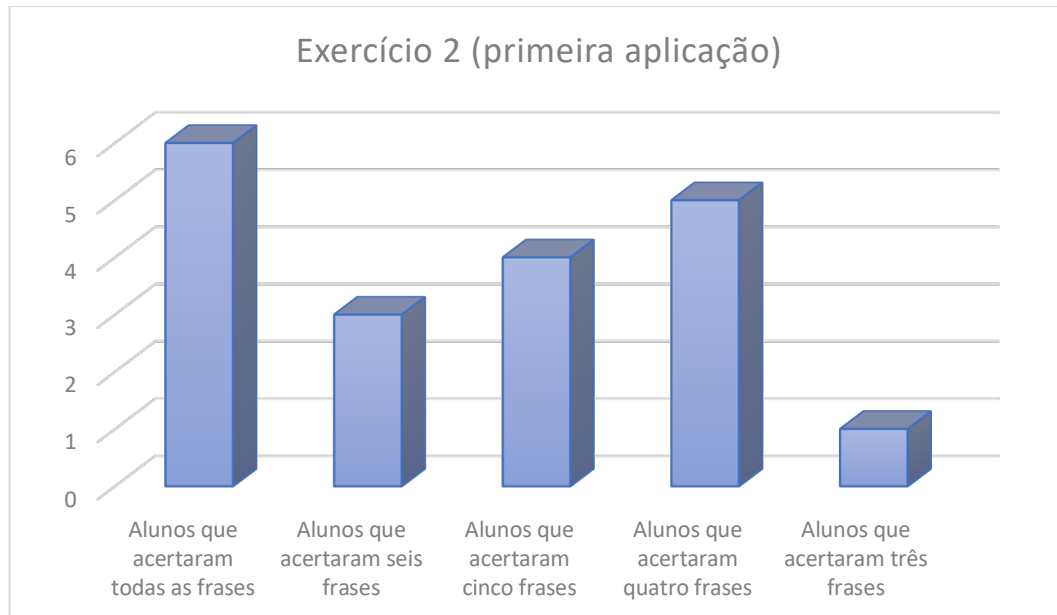
inicialmente causaram algumas dúvidas aos alunos, mas quando faziam a leitura em voz alta ficavam mais esclarecidos.

Na frase “j) A joaninha tem_____ pintas_____.”, houve apenas um aluno que referiu que o adjetivo “pretas” poderia encontrar-se na frase, antes da palavra “pintas”, em ambas as aplicações do exercício. Os restantes alunos acertaram em ambas a resolução.

No exercício 2, na primeira aplicação da tarefa, seis alunos acertaram todas as frases, três erraram apenas uma frase, quatro erraram apenas duas, cinco erraram três das sete frases e um aluno errou quatro frases, tal como se pode comprovar pelo seguinte gráfico de barras.

Figura 5

Gráfico de representação dos resultados obtidos no exercício 2, na primeira aplicação

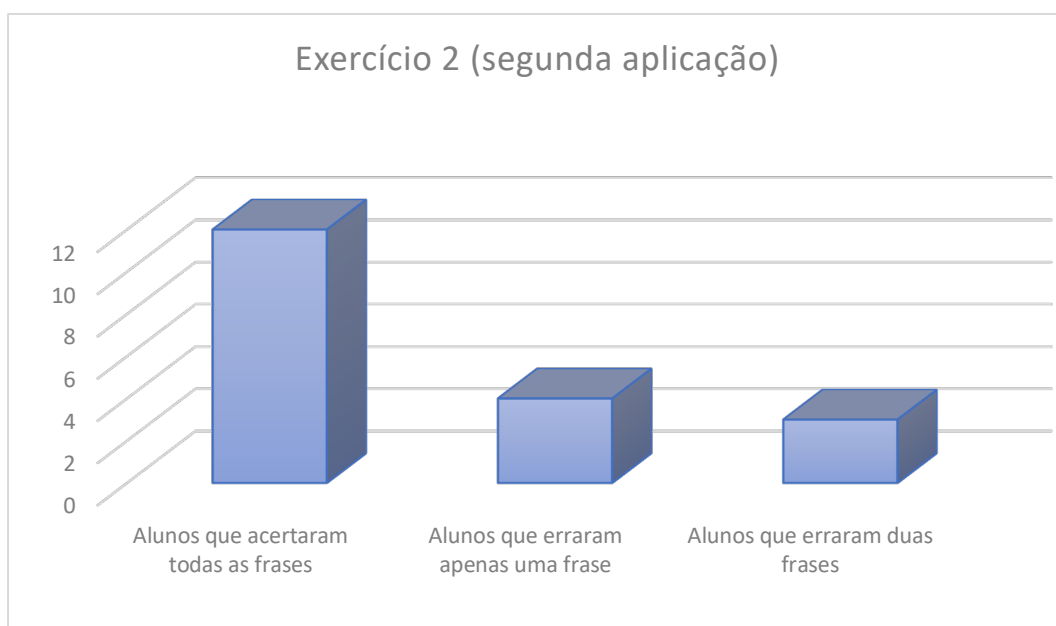


Na segunda aplicação do mesmo exercício, e após uma consolidação dos conteúdos relacionados com os adjetivos, doze alunos acertaram todas as frases, quatro alunos erraram apenas uma frase e três alunos erraram duas frases, sendo que a frase

que visivelmente causou mais dúvida foi: “d) De manhã a Maria comeu um bolo grande.”, o que levou alguns alunos a assinalarem como “incorreta”.

Figura 6

Gráfico de representação dos resultados obtidos no exercício 2, na segunda aplicação



6. CONCLUSÃO

6. Conclusão

De modo a concluir este estudo qualitativo de investigação-ação, confirmo que embora tenha sido um grande desafio implementar este tipo de atividades numa turma de 1.º ano do 1.º CEB, foi muito gratificante tendo em conta o empenho de todos os alunos e os resultados obtidos. Considero que o estudo da importância do adjetivo na construção frásica não é simples, mas a turma acompanhou bem o sentido dos conteúdos abordados, e a sequência de exercícios permitiu que de forma geral adquirissem noções gramaticais que não tinham anteriormente.

A análise de todos os dados recolhidos nas duas aplicações das fichas de trabalho, incluindo todos os registos de áudio, que permitiram que conseguíssemos acompanhar todo o raciocínio das crianças nas resoluções, revela um progresso significativo na compreensão dos alunos sobre a utilização e a posição dos adjetivos na frase, indicando uma melhoria na consciência sintática, após uma abordagem mais formal do conteúdo. A sequência de exercícios evidencia a melhoria na compreensão por parte dos alunos, quando comparamos as respostas obtidas antes e depois da intervenção pedagógica.

Na primeira aplicação, notou-se que a complexidade do exercício dificultou a compreensão inicial de todos os alunos, o que levou à necessidade de intervenção da professora estagiária para clarificar as instruções e o objetivo da tarefa. Mesmo assim, a maior parte dos alunos foi capaz de identificar corretamente a posição dos adjetivos nas frases apresentadas, destacando uma familiaridade inicial com a construção sintática, ainda que de forma intuitiva. Por exemplo, na frase “O menino viu o _____ gato _____.”, todos os alunos conseguiram identificar o adjetivo “preto” após a palavra “gato”, o que sugere que a percepção intuitiva da posição do adjetivo já estava, de algum modo, presente antes da intervenção pedagógica.

No exercício subsequente, a análise das respostas mostrou que a maioria dos alunos não entendeu apenas a regra sintática de posicionamento do adjetivo, como também começou a manifestar uma maior flexibilidade no uso da posição pré ou pós nominal, como se observa na frase “A Sara vestiu a _____ camisola _____.”, onde alguns alunos indicaram que a palavra “verde” poderia aparecer tanto antes quanto depois de “camisola”. Este resultado aponta para um maior grau de reflexão e raciocínio

sintático à medida que os alunos foram adquirindo uma consciência mais aprofundada da estrutura da frase.

A comparação entre as duas aplicações evidenciou um progresso substancial, especialmente no que se refere à segurança e consistência nas respostas dos alunos. Na segunda aplicação, houve um aumento no número de alunos que acertaram todas as respostas (de seis para doze), e um número consideravelmente menor de erros nas respostas relacionadas com a posição do adjetivo. A melhoria foi particularmente notável em frases mais complexas, como a de “A menina tinha um _____ vestido_____.”, onde um maior número de alunos soube indicar corretamente a posição do adjetivo “colorido” após a palavra “vestido”. Embora ainda tenha existido alguma variação, com alguns alunos indicando que o adjetivo poderia ser colocado antes e depois da palavra “vestido”, a tendência geral foi para uma maior adesão à regra padrão da língua.

No entanto, é relevante destacar no exercício 2 da ficha de trabalho que houve uma frase que causou mais dúvidas entre os alunos: “De manhã a Maria comeu um bolo grande.”, onde alguns alunos assinalaram como “incorreta” a colocação do adjetivo após o substantivo. Este dado sugere que, apesar do progresso, ainda existem desafios na compreensão de exceções ou variações na colocação do adjetivo, especialmente nos casos em que a sintaxe se relaciona com a semântica e a posição pré ou pós nominal do adjetivo denota diferentes valores semânticos.

Em síntese, os dados obtidos indicam que a intervenção pedagógica focada na posição do adjetivo na frase teve um impacto positivo no desenvolvimento da consciência sintática dos alunos, nomeadamente na compreensão das regras sintáticas de colocação do adjetivo e na capacidade de aplicar estas regras de forma mais consistente. No entanto, a persistência de algumas dúvidas em frases mais complexas sugere que o desenvolvimento da consciência sintática é um processo gradual, que exige consolidação e prática contínua. Assim, este estudo reforça a importância de um ensino explícito da sintaxe desde as fases iniciais da aprendizagem, com enfoque particular na função e na posição dos adjetivos, para favorecer a compreensão leitora e o domínio das estruturas linguísticas mais complexas.

Devido às limitações do trabalho, nomeadamente no que diz respeito às condições de tempo para realizar a intervenção, não foi possível fazer um estudo muito profundo acerca do tema proposto, o que condicionou de certa forma os resultados obtidos. Caso fosse possível realizar novas intervenções, penso que deveria reforçar a exploração de casos especiais e exceções, mostrando como o contexto semântico pode influenciar a posição do adjetivo. A exploração das variações semânticas que ocorrem com a mudança de posição do adjetivo (como no caso do adjetivo “grande” que pode indicar diferentes significados dependendo da sua posição na frase) poderia ajudar os alunos a compreender melhor as nuances da língua. Seria importante ampliar o número de sessões dedicadas à prática, com atividades variadas, de modo a permitir que os alunos consolidassem o conhecimento ao longo do tempo. Poderia propor atividades com diferentes tipos de textos e situações comunicativas, nomeadamente frases, pequenos diálogos, ou textos narrativos, que permitissem que os alunos trabalhassem a colocação dos adjetivos em contextos mais ricos e diversificados.

Seria interessante ainda incluir explicações mais específicas e sistemáticas sobre as regras da sintaxe destacando a posição pré e pós nominal do adjetivo, incentivando os alunos a refletirem sobre as regras de construção frásica, através de exercícios simples como a produção escrita, na qual os alunos tenham que escrever frases com adjetivos em posições variadas, ou através de jogos e dinâmicas, em que os alunos utilizassem cartões com frases, que poderiam mover e experimentar diferentes construções, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e eficaz.

Em conclusão, com o presente estudo, foi possível atingir os objetivos específicos pretendidos. Ainda assim, com o conhecimento que adquiri, gostaria de aprofundar o tema num contexto de Educação Pré-Escolar, tal como estava planeado inicialmente, para que fosse possível fazer um estudo mais profundo e completo, e para conseguir tirar conclusões mais significativas.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

Almeida, A. V. (2010). *A linguagem e o pensamento: Uma abordagem cognitiva*. Almedina.

Almeida, M. (2001). *Aquisição da linguagem: Perspetivas e contextos*. Editora X.

Amorim, C., & Sousa, C. (2017). *Conhecer a gramática: 3.º ciclo do ensino básico*. Areal Editores.

Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*.

Barbeiro, J. (1999). *Linguística e comunicação*. Editora Académica.

Beck, S. L. (2008). *Sintaxe para crianças: A construção da linguagem na infância*. Editora Unesp.

Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. The Falmer Press.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Praeger.

Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. MIT Press.

Correia, R. (2020). *Cá dentro - O lugar da escola nos nossos miúdos* (1.ª ed.). Guerra e Paz.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística* (1.ª ed.). Ministério da Educação – Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Franco, M., Reis, M., & Gil, T. (2003). *Domínio da comunicação, linguagem e fala: Perturbações específicas da linguagem em contexto escolar*. Ministério da Educação.

Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Infopédia Dicionários Porto Editora.
(2023). *Adjetivo*. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/adjetivo>

- Johnston, D. (2010). *Language and literacy development in the early years: A holistic approach*. SAGE Publications.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kramer, S. (2010). *Leitura e compreensão: Desafios e estratégias*. Cortez.
- Martins, H. (2004). *Metodologia qualitativa de pesquisa*. SciELO Brasil. <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/>
- Mendes, A. (2015). *Leitura e subjetividade: A influência do linguajar e da escolha lexical na interpretação textual*. Editora ABC.
- Mésseder, F. (2021). *A pré-leitura e o desenvolvimento das competências de compreensão textual*. Editora ABC.
- Minayo, M. (2012). *Análise qualitativa: Teoria, passos, fidedignidade*. <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMf/?format=pdf&lang=pt>
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais de português no 1.º ano*. Direção-Geral da Educação.
- Moura, J. (2018). *A didática da leitura: Reflexões sobre a prática e o ensino da leitura no ensino fundamental*. Editora XYZ.
- Oliveira, P. (2002). *O método fónico: O ensino da leitura e escrita com base na correspondência fonema-grafema*. Editora ABC.
- Piaget, J. (1971). *A linguagem e o pensamento da criança*. Zahar.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. William Morrow and Company.

- Santos, S., & Costa, P. (2014). *Aquisição da linguagem: Perspectivas e desafios*. Edições ASA.
- Silva, M. (2010). *Leitura e escrita: O papel das metodologias de ensino na alfabetização*. Vozes.
- Silva, S. (2014). *Aquisição da linguagem em função do contexto: Uma análise contrastiva: Creche e família* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho). Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29251/1/Tese%20Susana%20Silva.pdf>
- Sim-Sim, I. (2008). *Desenvolvimento da linguagem* (1.ª ed.). Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7863>
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação – Direcção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2018). *Desenvolvimento da linguagem* (2.ª ed.). Universidade Aberta. <https://www.ileio.com/reader/VO3ywO>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Tavares, J. (2006). *Consciência linguística e ensino da língua: Práticas e reflexões*. Edições Sílabo.
- Taveira, M. (2006). *Métodos de leitura e escrita: Fundamentos e práticas pedagógicas*. Edições Sílabo.
- Traça, M. P. (1992). *A leitura: O caminho para a compreensão e o prazer de ler*. Editora XYZ.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

APÊNDICES

Apêndice 1

Ficha de trabalho proposta

Português 1.º ano

1. Completa as frases com os adjetivos em falta, escolhendo a sua posição na frase.

- a) O menino viu o _____ gato _____.
- b) A Sara vestiu a _____ camisola _____.
- c) A menina tinha um _____ vestido _____.
- d) Eles foram a um _____ parque _____.
- e) O Rui deu à Maria uma _____ flor _____.
- f) A Maria tem um _____ vestido _____.
- g) Ele foi passear perto de um _____ lago _____.
- h) Eles comeram um _____ gelado _____.
- i) O Rui e a Sara andaram no _____ escorrega _____.
- j) A joaninha tem _____ pintas _____.

grande
verde
colorido
preto
pequeno
pretas
enorme
vermelho
bonita
delicioso

2. Assinala com um X se as frases estão corretas ou incorretas.

Frases	Correta	Incorreta
a) O Bernardo tem uma grande bicicleta.		
b) Os amigos foram ver um espetáculo engraçado.		
c) Eles têm iguais camisolas.		
d) De manhã a Maria comeu um bolo grande.		
e) Quando está frio, visto quente roupa.		
f) Está um bonito dia de sol.		
g) Amanhã vou passear a uma cidade grande.		

