



Relatório do Projeto de Investigação – Versão final

A atividade Metalinguística no 4º ano de escolaridade: um Laboratório Gramatical sobre pronomes

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa da Piedade Melro Blazer Gaspar Costa

Rute Filipa Pinto Nunes
170140025

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

Dezembro de 2023

Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação

A atividade Metalinguística no 4º ano de escolaridade: um Laboratório Gramatical sobre pronomes

Área científica: Educação

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa da Piedade Melro Blazer Gaspar Costa

Setúbal, dezembro de 2023

Agradecimentos

Em primeiro lugar muito obrigada à minha orientadora e professora Ana Costa pelo apoio, pela paciência e pela dedicação ao longo deste período e por ter acreditado em mim pelas duas e por nunca ter desistido.

Obrigada à minha colega, parceira e amiga Bianca Ximenes, foi sem dúvida umas das minhas maiores forças para eu terminar este projeto. Fomos uma ótima equipa.

Obrigada aos meus avós pela vida e pela educação que me proporcionaram ao longo da minha vida. Obrigada por me ensinarem a sonhar e a nunca baixar os braços por mais difícil que pareça. Obrigada pelo apoio, pela força, pelo carinho e dedicação. Obrigada por me amarem e por me mostrarem que o amor é a solução e nunca o problema.

Obrigada aos meus pais por tudo o que fizeram e fazem por mim, por serem o meu braço direito nesta viagem que é a vida, por me guiarem. Por serem a razão e a resposta para maior parte das minhas dúvidas e indecisões. Por me apoiarem, por me ouvirem, por me limparem as lágrimas e por me tentarem acalmar quando a ansiedade e o nervosismo tomaram conta de mim. Por serem sempre o colo e o abraço reconfortante nos dias menos bons.

Obrigada à minha querida irmã Rafaela que sempre apoiou qualquer que fosse a minha decisão, não me julgou e sempre me ouviu quando precisei de desabafar. Obrigada pelos vídeos e frases motivacionais que partilhaste comigo ao longo desta caminhada. Obrigada por caminhares sempre ao meu lado, de braço dado.

Obrigada ao meu namorado e companheiro que está comigo desde o início deste sonho e nunca me deixou desistir dele. Obrigada por todas as vezes que me deste na cabeça e me disseste que tinha de acabar isto. Obrigada por acreditares em mim mais do que eu alguma vez acreditei. Por nunca me teres deixado desistir, pelas conversas de horas, pela paciência, pela dedicação e pelo amor.

Obrigada aos meus sogros pela disponibilidade e apoio na gestão do dia-a-dia, pela paciência e pelo carinho demonstrado ao longo deste percurso.

Obrigada à professora titular de turma por nos ter aberto a sua sala de aula. Obrigada aos alunos de 4º ano por nos terem recebido de braços abertos e por se

mostrarem sempre interessados com aquilo que nós sugeríamos, por fazerem parte deste projeto e deste sonho.

Obrigada a todas as pessoas que de alguma forma fizeram parte deste percurso, colegas de turma, trabalho, amigos e familiares. Obrigada por tudo aquilo que me ensinaram, por tudo aquilo que me mostraram e por me fazerem acreditar que este é o meu caminho.

Resumo

O presente estudo de investigação foi desenvolvido em contexto de estágio, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 4.º ano de escolaridade. Este estudo refletiu um percurso de investigação que explora estratégias de aprendizagens entre pares de trabalho através da aprendizagem pela descoberta. O mesmo possibilitou observar e analisar de que forma a realização de um Laboratório Gramatical (LG) sobre pronomes influenciava a aprendizagem dos alunos, tendo estes um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Para a conceção do projeto foi desenvolvida uma prática que seguiu as seguintes fases: a fase de pré-teste que foi utilizada como diagnóstico; a apresentação da primeira etapa do guião e uma sequência didática dividida por 5 etapas que constituem o laboratório gramatical (Guião 1) realizadas em momentos distintos.

A metodologia utilizada foi a investigação sobre a prática, integrando-se num paradigma metodológico de carácter qualitativo/interpretativo. Recorreu-se à observação, registo de notas de campo e pesquisa documental. A técnica de análise de dados foi a análise de conteúdo das interações gravadas e transcritas de três pares escolhidos criteriosamente e das respostas dos mesmos às diferentes etapas do Guião 1.

Este projeto permitiu refletir sobre a importância do trabalho colaborativo e de que forma e influencia a aprendizagem dos alunos através da realização de um laboratório gramatical.

Palavras-chave: trabalho colaborativo; atividade metalinguística; laboratório gramatical; aprendizagem pela descoberta; pronomes.

Abstract

The current research study was developed over an internship, in the 1st Cycle of Basic Education, in a 4th year school class. This study reflected a research path that explores learning strategies between working peers through discovery learning. It made it possible to observe and analyze how carrying out a grammar laboratory on pronouns influenced student learning, with students playing an active role in the teaching-learning process.

The project's design was based on a practice that included the following stages: the pre-test phase, which served as a diagnosis; the presentation of the first stage of the script and a didactic sequence divided into 5 stages that constitute the grammar laboratory (Script 1) carried out at different times.

The methodology used was research into practice, integrated into a methodological paradigm of a qualitative/interpretive nature. Observation, recording of field notes and documentary research were applied. The data analysis technique was the content analysis of the recorded and transcribed interactions of three carefully chosen pairs and their responses to the different stages of Guide 1.

This project aims to reflect on the importance of collaborative work and how it influences students' learning through carrying out a grammar laboratory.

Keywords: collaborative work; metalinguistic activity; grammar laboratory; learning through discovery; pronouns.

Índice

Capítulo I – Introdução.....	10
1.1. Motivações.....	10
1.2. Pertinência do estudo	11
1.3. Objetivos e questões	12
1.4. Estrutura.....	12
Capítulo II - Enquadramento teórico	14
2. Ensinar gramática no 1º ciclo	14
3. Laboratório Gramatical.....	19
3.1. Laboratório gramatical e aprendizagem pela descoberta	19
3.2. Etapas de um laboratório gramatical.....	20
3.3. Como se desenvolve um laboratório gramatical em sala de aula?	21
3.4. Metodologias ativas.....	23
3.5. Aprendizagem cooperativa.....	24
Capítulo III - Metodologia de Investigação.....	28
4. Identificação dos procedimentos de recolha e de tratamento de dados	32
4.1. Observação participante.....	34
4.2. Notas de campo.....	34
4.3. Análise documental.....	35
Capítulo IV – Descrição e interpretação da intervenção pedagógica	36
5. Introdução ao capítulo de análise.....	36
5.1. Análise das interações entre os pares	48
5.2. Discussão dos resultados obtidos.....	57
Capítulo V – Considerações finais	58
Referências bibliográficas	62
ANEXOS.....	64
APÊNDICES	71

Índice de figuras

Figura 1- Primeiro exercício da etapa 2 do Guião 1 Batalha (2018).....	37
Figura 2 - Questões de consolidação - etapa 3 do Guião 1 batalha (2018)	38
Figura 3- Etapa 4 do Guião 1 Batalha 2018	39
Figura 4 - Gráfico síntese das respostas à etapa 2 do guião 1 Batalha 2018	41
Figura 5- Gráfico síntese das respostas à etapa 3 do Guião 1 Batalha (2018)	44
Figura 6 - Gráfico síntese das respostas à etapa 4 do Guião 1 Batalha (2018)	45
Figura 7- Gráfico síntese das respostas à etapa 5 do Guião 1 Batalha (2018)	48

Índice de tabelas

Tabela 1- Critérios de correção da etapa 2 do Guião 1.....	41
Tabela 2- Critérios de correção da etapa 3 do Guião 1.....	43
Tabela 3- Critérios de correção da etapa 4 do Guião 1.....	45
Tabela 4 - Critérios de correção da etapa 5 do Guião 1.....	47
Tabela 5 - Registo de elementos orais adaptado de Mota (2018) alterando o tipo de pausa	49
Tabela 6 - Interação do par R_M na realização do Guião 1	50
Tabela 7 - Interação do par L_S na realização do Guião 1.....	53
Tabela 8 - Interação do par L_D na realização do Guião 1	55

Capítulo I – Introdução

Este trabalho surge no âmbito da Unidade Curricular do Estágio IV do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Decorre de um estudo realizado durante o período de estágio numa turma de 4º ano de escolaridade no ano letivo 2018/2019. A realização deste estudo foi motivada e cimentada pelo facto de ainda existir um trabalho exaustivo com o manual e com as fichas, o que fez com que questionasse a forma como pretendia trabalhar no futuro como profissional de educação. Desta forma surgiu a ideia de utilizar diferentes estratégias de ensino da gramática e explorar como estas influenciam a aprendizagem, envolvendo as crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Este capítulo organiza-se por secções: a primeira secção em que explico as motivações para a realização do estudo, a segunda secção em que explico a pertinência teórica e, posteriormente, o objetivo da investigação e respetivas questões. Por último apresento a estrutura do documento.

1.1. Motivações

Desde muito cedo que questioneei o uso excessivo dos manuais em sala de aula, a forma como os temas são abordados e lecionado e a forma como as crianças estão envolvidas no processo de aprendizagem. Foi então que surgiu a oportunidade de realizar um projeto de investigação em que não fosse necessário recorrer ao manual. Foi possível desenvolver um trabalho em que as crianças estão envolvidas ativamente na sua aprendizagem. Desta forma foi sugerido que trabalhassem a pares tendo em consideração que o trabalho em pequenos grupos era algo que os alunos já estavam habituados desde o início do ano letivo pois a professora titular de turma o valorizava bastante.

Mesmo em contextos mais formais, de sala de aula, é possível trabalhar em grupo, oferecendo às crianças as ferramentas necessárias para construírem o seu próprio conhecimento de forma colaborativa e cooperada.

A proposta de intervenção foi-se desenvolvendo a partir de diversas situações observadas em contexto de estágio. Através da análise e correção das fichas de avaliação detetei que o funcionamento da língua/gramática era uma área de conteúdo em que toda a turma apresentava bastantes dificuldades. Observei ainda que para despertar o interesse

dos alunos e fazer com que estes adotassem uma postura ativa teria de utilizar estratégias diversificadas.

1.2. Pertinência do estudo

Naquele que é o mais recente texto regulador do ensino do Português, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015) estão definidos quatro domínios do ensino da língua no 1.º Ciclo: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática, termo que designa a área do conhecimento explícito desde as *Metas Curriculares de Português* (Buescu, Rocha, & Magalhães, 2012).

No programa do Ensino Básico, defende-se, no 1.º Ciclo e no domínio gramatical, a importância de que o aprendiz “domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita.” Tal significa que este texto sugere uma perspetiva integradora da aprendizagem da gramática, acrescentando que, logo no 1.º Ciclo, o aluno “vá desenvolvendo a consciência metalinguística que [lhe] permitirá obter um conhecimento reflexivo da língua materna.” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 8).

Também no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* de 2015 em que estão definidos 20 objetivos dos quais se pode destacar “Mobilizar os conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais e escritos” (Buescu et al., 2015, p. 8)

A investigadora Inês Duarte defende, desde há muito tempo, a vantagem da implementação de um percurso de aprendizagem da gramática feito pela descoberta. Isto significa um percurso baseado na “aprendizagem do método científico”, através da “observação de dados, deteção de regularidades, formulação de generalizações claras” (Buescu et al., 2015, p.16) o que implica que o aluno seja mais ativo no seu processo de aprendizagem.

A mesma autora relata que o laboratório gramatical é uma metodologia desenvolvida em sete etapas distintas, desde a formulação de uma pergunta ou problema até à avaliação da aprendizagem em que o aluno constrói o seu conhecimento.

No 4º ano de escolaridade, no domínio da gramática, no programa de 2015 é desejado que os alunos dominem diferentes e diversos conteúdos, como por exemplo que

saibam identificar classes de palavras: os pronomes pessoais (forma tónica e forma átona), demonstrativos e possessivos.

Nas Aprendizagens Essenciais (2018, p. 12) defende-se que, no domínio da gramática, o aluno deve ser capaz de “identificar a classe das palavras: determinante (interrogativo), preposição, pronome (pessoal, nas suas formas tónica e átonas, possessivo e demonstrativo)”. É possível verificar que os dois documentos se encontram em conformidade e defendem as mesmas ideias no que diz respeito ao domínio da gramática e conteúdos a abordar no 4.º ano do Ensino Básico.

1.3. Objetivos e questões

Depois de definir o tema, foi tomada a decisão de utilizar o laboratório gramatical (ver anexo 1) construído pela professora Joana Batalha (2018) na sua tese de Doutoramento e implementar na turma de 4º ano. Importante salientar que este LG ainda não tinha sido desenvolvido por turmas de 1º ciclo sendo este um trabalho pioneiro por esse motivo.

As questões do meu estudo são as seguintes:

- De que forma um laboratório gramatical sobre pronomes potencia a atividade metalinguística com crianças de um 4º ano de escolaridade?
- De que forma um laboratório gramatical feito a pares potencia a aprendizagem dos alunos?
- De que forma o trabalho colaborativo potencia a aprendizagem dos alunos?

1.4. Estrutura

O presente relatório estrutura-se em cinco capítulos sendo a introdução o primeiro. No segundo capítulo é apresentado o quadro teórico de referência para o estudo desenvolvido organiza-se em três secções principais. A primeira centra-se no ensino da gramática nos documentos orientadores e como esta tem sofrido alterações ao longo do tempo. A terceira secção foca a aprendizagem cooperativa e as suas principais características. A segunda secção foca o laboratório gramatical e as suas etapas, como se desenvolve em sala de aula e a aprendizagem pela descoberta.

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia que foi utilizada para desenvolver o estudo em que são indicadas as principais opções metodológicas e a sua

fundamentação, referindo as técnicas de recolha de dados e, ainda, as principais etapas da análise. Ainda neste capítulo é caracterizada, de forma breve o contexto do estudo: a escola e a turma. Por fim é apresentada, globalmente, a intervenção pedagógica realizada.

O quarto capítulo é dedicado à apresentação e análise dos dados recolhidos no decorrer da preparação e concretização da intervenção pedagógica.

No último e quinto capítulo são finalmente apresentadas as considerações finais do presente estudo e, o mesmo, inclui uma reflexão global acerca da sua pertinência a nível pessoal e profissional.

Capítulo II - Enquadramento teórico

O capítulo de enquadramento teórico está dividido em __ secções. A primeira secção diz respeito ao ensino da gramática e a uma breve discussão acerca desta nos documentos orientadores. A segunda secção diz respeito ao laboratório gramatical, como se processa a sua implementação e a importância da aprendizagem pela descoberta.

A terceira e última secção diz respeito à aprendizagem cooperativa e de que forma a realização de um laboratório gramatical a pares influencia a aprendizagem dos alunos.

2. Ensinar gramática no 1º ciclo

O termo “gramática” tem uma aceção alargada que designa tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento (Duarte, 2008).

Ensinar gramática não corresponde a ensinar um conhecimento completamente novo, uma vez que todas as crianças detêm conhecimento implícito da gramática da sua língua materna. Por essa razão, vários autores defendem que ensinar gramática deve consistir em dar aos nossos alunos as ferramentas necessárias para que se tornem conscientes de um conhecimento que eles já têm e aplicam, mas do qual não têm consciência (Duarte, 2008; Costa, Caldeira Cabral, Santiago, & Viegas, 2011). Contudo existe um problema no ensino/aprendizagem da gramática que são “as contradições existentes entre os diferentes documentos orientadores” (Costa, Caldeira Cabral, Santiago, & Viegas, 2011, p. 6).

“Os textos normativos em vigor referem uma competência curricular a desenvolver, denominada, no Currículo Nacional do Ensino Básico, “conhecimento explícito” e, nos programas, “funcionamento da língua” (Duarte, 2008, p. 17)

Importa saber distinguir e compreender os conceitos “gramática”, “conhecimento implícito”, “consciência linguística” e “conhecimento explícito” para a didática da gramática (Duarte, 2008).

No Programa de 1991 é atribuído ao estudo da gramática um lugar periférico e, é recomendado que o seu estudo seja sempre feito de forma contextualizada. De acordo com Costa (et al., 2011) este lugar periférico era possível observar na própria organização

do documento que não destina conteúdos para a descrição gramatical, mas sim “níveis e processos de operacionalização” em oposição com aquilo que é verificado com as outras competências (p. 16). Os efeitos do desenvolvimento da consciência linguística das crianças são bastante positivos e é possível observá-los “não só no desempenho ao nível da leitura e da escrita, como também ao nível do desenvolvimento cognitivo, nomeadamente por envolver processos de metacognição” (Santos, Cardoso e Pereira, 2014, p. 86). Desta forma, é fundamental que desde cedo se desenvolvam estratégias que incidam no “desenvolvimento linguístico dos alunos, que envolvam tarefas de observação, manipulação e sistematização de dados” (ibidem).

“Ensinar gramática no 1º ciclo visa desenvolver a consciência linguística das crianças, a qual ao longo do seu percurso escolar, evoluirá para o estado de conhecimento explícito” (Duarte, 2008, p. 18)

Segundo Costa et al. (2011) o termo “Conhecimento Explícito” só faz sentido tendo como referência a ideia de que existe conhecimento implícito sobre a língua. Isto é, para trabalharmos o conhecimento explícito assumimos de forma evidente e clara que os alunos são falantes competentes, que eles utilizam a língua e são capazes de mobilizar de forma instintiva/inconsciente regras da gramática que utilizam para dar origem a enunciados na sua língua (p.7). Esta ideia defendida por Costa et al. (2011) segue a proposta de Duarte (2008), que considera que “o termo “conhecimento explícito” designa conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema” (p. 17).

Os alunos à saída da escola revelam falta de conhecimentos metalinguísticos devido ao facto de a aprendizagem da gramática se centrar essencialmente em aprender de cor termos e conceitos, o que deixa os professores sem tempo para “treino e reinvestimento dos conhecimentos adquiridos, criando situações que tornam os conteúdos adquiridos excelentes candidatos para um rápido esquecimento” (Costa et al., 2011, p. 11).

É por este e outros motivos que é importante rever as práticas e impor em sala de aula um trabalho sobre gramática que transforme o conhecimento explícito da língua num conjunto de saberes a que os alunos podem e devem recorrer em diversos contextos da sua vida tornando-se desta forma utilizadores mais conscientes da língua (Duarte, 2008; Costa et al., 2011; Batalha, 2017).

O professor deve proporcionar atividades às crianças que abranjam as várias áreas da gramática, estas podem ser de vários tipos. No entanto existem inúmeras atividades que ao promoverem o desenvolvimento da consciência linguística das crianças não necessitam obrigatoriamente de recorrer a metalinguagem gramatical (Duarte, 2008).

A partir dos anos 90, no currículo português, assumiu-se “que a gramática não existe enquanto competência autónoma, é mal-assumida ou é explicitamente vista como competência que só deve surgir para complementar o trabalho que se faz na oralidade, leitura e escrita” (Costa et al., 2011, p.12). Nesta perspetiva comunicativa, encara-se a gramática como uma competência transversal pois é útil “a todas as outras desta forma assumindo uma dimensão eminentemente instrumental não necessitando de trabalho autónomo” (Costa et al., 2011, p.12). Há, no entanto, bastantes riscos associados a esta conceção acerca da gramática dos quais podemos destacar que:

- a) Durante décadas foi esta a prática utilizada e o resultado é a não aprendizagem da gramática por parte dos alunos;
- b) Caracterizar a gramática como instrumental e transversal é simplificar, uma vez que “na verdade, todas as competências trabalhadas na aula de Língua Portuguesa são transversais e têm dimensões instrumentais”;
- c) De um ponto de vista metodológico assumir a gramática é transversal implica que não sejam reservados momentos de trabalho específico, o que resulta na falta de tempo para o trabalho de treino e sistematização que o estudo da gramática necessita; (Costa et al., 2011, pp.12-13).

Duarte e Costa (2004), citado por Batalha (2018), defendem que, com a homologação do Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB, 2001), a gramática «passou da periferia para o núcleo do currículo». As mesmas autoras concluem que, nessa mesma altura, “a evolução curricular não foi, no entanto, plenamente assumida, coexistindo documentos orientadores do ensino da gramática com perspetivas contraditórias” (Batalha, 2018, p.14). Com a publicação do Currículo Nacional para o Ensino Básico, documento que foi revogado em 2012, a denominação “«conhecimento explícito» foi assumida em documentos oficiais, passando a gramática a ser considerada uma competência nuclear a desenvolver na aula de língua materna” (Batalha, 2018, pp. 14-15).

De acordo com Costa et al. (2011), atribuir ao Conhecimento Explícito da Língua um papel nuclear é revalorizá-lo “e, conseqüentemente, conceber um trabalho sobre a

gramática que implica abordagens autónomas, com tempo e centradas no desenvolvimento desta competência” (Costa et al., 2011, p.13).

Entre 1991 e 2009, data em que são atribuídos conteúdos específicos à gramática e se propõe expressamente “um trabalho em que o conhecimento gramatical deve ser convocado em situações de uso oral e escrito da língua, coexistiram nos documentos orientadores diferentes designações para a gramática e, conseqüentemente, diferentes perspetivas teóricas e metodológicas para o seu ensino” (Batalha, 2018, p. 15).

No Quadro 1, estão apresentadas as diferenças principais que existiam entre as concepções do «funcionamento da língua» e «conhecimento explícito», sintetizadas Costa et al. (2011) relativamente às seguintes dimensões: papel do conhecimento implícito dos alunos, tipo de trabalho preconizado, organização atribuída aos conteúdos gramaticais e estatuto conferido ao trabalho sobre a gramática.

O quadro 1 remete para as diferenças entre o Funcionamento da Língua em 1991 e o Conhecimento Explícito da Língua em 2009, uma diferença de dezoito anos separa estas duas concepções.

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

Quadro 1: Diferenças entre concepções de ensino da gramática: funcionamento da língua e Conhecimento Explícito da Língua, segundo Costa et al. (2011, p. 13)

Costa et al. (2011) afirmam ainda que, para que seja possível um ensino da gramática como conhecimento explícito, é necessário “um diagnóstico do conhecimento linguístico dos alunos; uma programação anual e uma planificação de sequências didáticas em que o trabalho de explicitação da língua é feito com tempo e a partir do conhecimento linguístico dos alunos e, por fim uma programação que preveja o reinvestimento do conhecimento construído noutras competências” (p.14).

É importante rever os princípios metodológicos para o ensino da gramática, pois estes são responsáveis pelo sucesso ou insucesso do trabalho sobre Conhecimento Explícito da Língua e existem princípios metodológicos que não são compatíveis com os pressupostos de um ensino da gramática como conhecimento explícito, preconizado desde o programa de 2009 e novamente em vigor nas Aprendizagens Essenciais (DGE,2018).

Costa et al. (2011) distinguem princípios metodológicos que correspondem a diferentes abordagens de ensino da gramática que têm evidenciado consequências negativas nas aprendizagens:

- a) “Ensino por definições” (abordagem tradicional, assente no método expositivo)
- b) “Pedagogia do Erro” (abordagem que considera a gramática um conhecimento transversal e instrumental”)
- c) “Metodologias únicas” (abordagens que consideram que se deve ensinar gramática com um único método)

No “Ensino por Definições” adota-se um ensino da gramática partindo da memorização de definições (incluindo regras normativas, termos e conceitos). Normalmente, estas definições das gramáticas pedagógicas tradicionais estão incompletas, são difíceis de generalizar e não permitem um trabalho de observação dos dados, o que resulta numa alteração do percurso que seria desejável, “em que a sistematização ocorre no final de um percurso de observações” (Costa et. al, 2011, p.24). Este princípio tem mostrado ainda que a maior parte das definições utilizadas na tradição pedagógica são erradas do ponto de vista das teorias linguísticas mais atuais.

O princípio da “Pedagogia do Erro” entrou em voga nos anos 70 e foi assumida nos Programas de 1991, sendo incompatível com um trabalho sobre Conhecimento

Explícito da Língua, pois a aprendizagem da gramática não deverá ser feita com base em erros ou no desvio à norma, “uma vez que tal deixaria muitos aspetos do conhecimento gramatical por trabalhar, impediria a sistematização, e crucialmente, limitaria a prossecução dos objetivos e se prendem com o aprofundamento de conhecimento sobre a língua” (Costa et. al, 2011, p. 24)

Por fim o princípio das “metodologias únicas” que remete para a importância de adequar as atividades ao objetivo que se pretende atingir e desta forma diversificar as metodologias de ensino. Considerando que esta intervenção didática não se adequa a todos os fins. De acordo com os pressupostos dos Programas é comum que se possa pensar que o ensino da gramática tem de ser feito sobretudo utilizando atividades pela descoberta como é o exemplo do Laboratório Gramatical, os autores mostram o contrário pois uma atividade pela descoberta implica que haja algo a descobrir.

No entanto, há aspetos que implicam a memorização, que devem ser ensinados formalmente porque não resultam do conhecimento implícito e, nestes casos em específico, recorrer a este tipo de estratégias não será o mais adequado.

3. Laboratório Gramatical

3.1. Laboratório gramatical e aprendizagem pela descoberta

Na aprendizagem pela descoberta o objetivo é que os alunos consigam “descobrir por si próprios, com orientação do professor, padrões gerais sobre a língua, tornando consciente o conhecimento linguístico que possuem” (Batalha, 2018, p. 21).

Lomas (2006), citado por Silva (s.d), define aprendizagem pela descoberta como a “aprendizagem em que os estudantes constroem o seu conhecimento de maneira autónoma e sem a intervenção do professor. Esta maneira de aprender exige uma atitude de busca activa através de métodos indutivos ou hipotético-dedutivos” (p. 525)

Atividades de aprendizagem pela descoberta para o ensino da gramática devem centrar-se na construção de conhecimento sobre a língua, e não no treino ou avaliação de conhecimentos. As atividades baseadas neste tipo de aprendizagem justificam-se numa abordagem em que gramática se centre na consciência linguística e no Conhecimento Explícito, “uma vez que a maioria dos dados que são precisos para lições de gramática já

estão na cabeça das crianças e o papel do professor é guiá-los na exploração desses padrões e gradualmente expandir os horizontes da linguística”¹ (Costa et. al, 2011, p. 25).

Nestas atividades de aprendizagem pela descoberta pretende-se que os alunos observem dados, organizados em paradigmas, que permitam a descoberta de padrões regulares do funcionamento da língua. Esta observação de regularidades é bastante compatível com a perspectiva reconhecida nas Aprendizagens Essenciais para o ensino da Gramática (DGE, 2018).

3.2. Etapas de um laboratório gramatical

Duarte (1992, 1998), seguidos posteriormente por Costa et al. (2011), propõe que o laboratório deverá incluir as seguintes etapas fundamentais:

- planificação (escolha e preparação dos dados);
- observação e descrição dos dados (formulação de hipóteses e testagem com novos dados);
- treino;
- avaliação.

Para que uma atividade pela descoberta seja bem-sucedida, é necessário que seja previamente feita uma **planificação** em que o papel do professor se revela fundamental. Para que seja possível que os alunos façam as observações pretendidas, os dados apresentados têm de ser “simples, organizados e conter a informação essencial para que os nossos alunos façam as observações que pretendemos” e não devem conter informação “redundante ou acessória” (Costa et. al 2001, p.26).

A segunda etapa, de **observação e descrição dos dados**, é a fase mais importante do trabalho. Nesta fase o aluno deverá ser orientado na observação dos dados, para que seja capaz de “tirar pequenas conclusões, formular hipóteses e generalizações e verificar a validade das suas hipóteses através da observação de novos dados” (Costa et. al, 2011, p.26). Depois de formularem hipóteses, os alunos terão oportunidade para **treinar** as aprendizagens que desenvolveram.

¹ “most of the data needed for grammar lesson are already in the children’s heads, so the teacher’s role is mainly to guide them in exploring the patterns in the data and in gradually expanding their linguist horizons” (Hudson, 1992, p.10)

É importante referir que, nas práticas comuns de ensino da gramática, “muitos dos conhecimentos gramaticais explícitos nunca são, de facto, aprendidos, porque não é dado tempo suficiente aos alunos para treinarem e exercitarem o que foi aprendido, passando-se rapidamente para a avaliação” (Costa et. al, 2011, p.26).

No caso do laboratório gramatical, a fase da **avaliação** só deve ocorrer depois de ter havido treino e deve ser principalmente formativa, constituindo uma aferição dos conhecimentos que os alunos conseguiram construir. Com a avaliação, os alunos e o professor podem tomar consciência das aprendizagens conseguidas e do que precisa ainda de ser feito para se superarem dificuldades. Devem então “ser dadas indicações claras sobre como recuperar os conhecimentos, caso estejam esquecidos ou não consolidados” (Costa et al., 2011, p. 29).

A autora Inês Duarte (2008, pp. 18-19) expande as mesmas ideias com as seguintes etapas: (i) formular uma pergunta ou apresentar um problema a partir de uma produção oral ou escrita; (ii) levar a criança a observar os dados (iii) levar a criança a formular hipóteses a partir das suas intuições e daquilo que observa; (iv) testar as hipóteses formuladas; (v) validar a hipótese através da observação de novos dados e desta maneira registá-la sob a forma de uma generalização gramatical; (vi) proporcionar atividades que permitam às crianças exercitar o conhecimento que adquiriram nas fases anteriores; (vii) avaliar aquilo que foi aprendido relativamente à pergunta ou problema trabalhado.

3.3. Como se desenvolve um laboratório gramatical em sala de aula?

Para pôr em prática um laboratório gramatical, o professor deve estar consciente de alguns desvios metodológicos que deturpam os princípios do laboratório gramatical. Como foi mencionado anteriormente, é frequente observar que algumas atividades em que se pretendem trabalhar conteúdos gramaticais se concentram apenas na verificação/avaliação de conhecimentos que já tinham sido adquiridos pelos alunos, isto verifica-se até nas atividades em que o objetivo do professor é a construção de conhecimento. Em algumas práticas de ensino, observam-se saltos demasiado rápidos, em que se parte do treino para a avaliação sem que tenha havido tempo para qualquer aprendizagem. Para que isto não aconteça, a atividade que se está a construir deve ser clara nas suas instruções, assim como na sua finalidade, devendo prever-se tempo de

execução suficiente para o trabalho autónomo dos alunos e para o esclarecimento de dúvidas.

Após estabelecer a finalidade da atividade, é importante clarificar qual o objetivo específico que se pretende atingir. As atividades propostas aos alunos devem ser orientadas em função dos descritores de desempenho de modo a tornar mais claro o ensino e a aprendizagem da gramática, por isso os alunos devem estar conscientes dos objetivos a alcançar com o laboratório gramatical, desde a etapa da questão/problema até à etapa da avaliação.

Em práticas de ensino tradicionais, é bastante comum que se passe de um domínio para outro, sem que haja a articulação adequada entre as partes que constituem uma atividade ou entre exercícios.

A atividade proposta deve ter um objetivo preciso e interessante para o nível dos alunos, pois, se não houver desafio de aprendizagem, será difícil envolvê-los numa situação de aprendizagem autónoma. Esta formulação de um desafio de aprendizagem irá permitir aos alunos que no final da atividade sejam capazes de avaliar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados ou não, através de procedimentos de auto e heteroavaliação (Costa et al., 2011; Duarte, 2008).

Cabe ao docente saber quais os conhecimentos que os alunos devem ou não dominar e deve ser claro para os alunos “o que é pressuposto antes de iniciarem qualquer tipo de atividade” (Costa et. al, 2011, p.29).

Depois de definir com clareza finalidade e objetivos específicos, o docente inicia a etapa de planificação do laboratório. É necessário que o docente forneça aos seus alunos uma quantidade de dados suficiente para garantir que possam retirar as conclusões necessárias. Os dados apresentados devem ainda ser simples para que possam garantir que a atenção dos alunos é dirigida para os aspetos linguísticos mais relevantes para a descrição gramatical do que vai ser objeto de estudo.

Como se explicitou antes, é um problema metodológico comum existirem atividades em que é pedido aos alunos que deem passos muito rápidos ou para os quais ainda não estão preparados, pois não têm informação suficiente. Podemos concluir que os passos pequenos, bem explicados, são mais adequados para a formulação de hipóteses. É fundamental, para a construção do conhecimento explícito, “que os alunos se habituem a que as hipóteses e as regras que constroem não são válidas por si só ou apenas porque alguém as declarou, mas sim porque são confirmadas quando testadas perante novos dados” (Costa et. al, 2011, p.33). A etapa de testagem é um passo considerado

imprescindível “para o desenvolvimento de competências gerais de análise de dados e de metodologia de trabalho científico e, além disso, para a criação de um hábito de reflexão sobre a língua baseado na observação de dados e não na crença em regras dogmaticamente impostas” (ibidem). Após testagem dos novos dados, é importante garantir que as hipóteses colocadas pelos alunos são confirmadas ou não confirmadas.

Como já foi referido anteriormente, verifica-se que os alunos enfrentam problemas na aprendizagem da gramática e na mobilização desse conhecimento para outras competências. Alunos e docentes lamentam de que o ensino da gramática seja feito de forma repetitiva, isto é, todos os anos são estudadas as mesmas matérias. Tal acontece porque existe repetição no ensino de conteúdos que acabam por não são aprendidos, “porque por um lado, não são utilizados e por outro, porque, muitas vezes, não é dado tempo suficiente para treino dos conhecimentos adquiridos” (Costa et. al, 2011, p.34), ou então porque se passa muito rápido para o treino sem que haja previamente uma construção de conhecimento, sem se dar oportunidade ao aluno de treinar o que foi adquirido.

Para que haja consolidação dos conhecimentos gramaticais é necessário que haja situações de treino em que se repete o que foi adquirido anteriormente. Paralelamente, para que sejam desenvolvidos hábitos na análise é importante que existam momentos de treino, estes têm de estar presentes nas sequências de aprendizagem.

3.4. Metodologias ativas

“A aplicação desta metodologia ativa parte do conhecimento intuitivo dos alunos para a transformação dessas intuições em conhecimento gramatical explícito” (Cardoso, 2020, p. 83).

O laboratório gramatical é classificado por vários autores (Hudson, 1992 e Duarte) como uma metodologia ativa na área do ensino-aprendizagem da língua materna considerando que está inserido num conceito de “aprendizagem pela descoberta” como foi referido na secção 2.1. do presente capítulo.

As metodologias ativas têm como objetivo incentivar os alunos a terem atitudes de curiosidade e de pesquisa/exploração e, por este motivo, ensinar gramática é considerada uma tarefa bastante exigente (Cardoso, 2020). Segundo Cardoso (2000), é importante reconhecer que a aprendizagem da língua materna será mais produtiva e eficiente quando se investe no conhecimento explícito da língua e na consciência

linguística dos alunos/discentes utilizando como estratégia um laboratório gramatical. Para ensinar gramática, deve garantir-se “uma reflexão sobre a língua, um estabelecimento de relações linguísticas, conseguidas pela observação e manipulação de dados que, posteriormente, requer treino e consolidação” (Cardoso, 2020, p. 87).

Existem inúmeros resultados de investigação em vários sistemas educativos que nos revelam os benefícios cognitivos e instrumentais desta forma de ensinar/aprender gramática (Cardoso, 2020; Duarte, 2008). Esta é uma forma de ensino/aprendizagem que não exige que as crianças memorizem conceitos, termos e regras, mas sim que tenham um papel ativo nas suas descobertas sempre orientadas pelo professor. Tem em conta o que já se sabe hoje sobre o nosso funcionamento cognitivo e prevê atividades para cada aprendizagem gramatical que são efetuadas ao longo do tempo e não de uma só vez (Duarte, 2008).

3.5. Aprendizagem cooperativa

Numa perspetiva pedagógica de aprendizagem ativa, o laboratório gramatical inscreve-se nas abordagens brunerianas de aprendizagem pela descoberta. As tarefas de um laboratório gramatical pressupõem um elevado grau de autonomia por parte dos alunos e podem ser realizadas individualmente, em pares ou em grupo. A realização de um laboratório gramatical com uma organização social da turma em pares ou grupos poderá beneficiar dos princípios da aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa é uma ideia antiga que aparece como “necessidade de colaboração entre indivíduos” (Lopes & Silva, 2009, p. 7). Os mesmos autores, citando Johnson, Johnson e Holubec (1993), defendem que a “aprendizagem cooperativa é um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizar a sua própria aprendizagem e a dos colegas” (p.3).

Balkcom (1992), citado por Lopes e Silva (2009), “define a aprendizagem cooperativa como uma estratégia de ensino em que grupos pequenos cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto. Cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização” (p.3).

Argyle (1991), outro autor também citado por Lopes e Silva (2009), considera que “cooperar é atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para

atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios comuns” (p.3).

A aprendizagem cooperativa é ainda “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes & Silva, 2009, p. 4). Para que os alunos tenham sucesso é necessário que os mesmos saibam que “ninguém terá sucesso, a não ser que todos tenham sucesso (...)” (ibidem).

Em síntese, segundo os princípios da aprendizagem cooperativa, os alunos devem tornar-se conscientes de que um indivíduo só alcança o seu objetivo se todos os outros participantes alcançarem o seu, sendo que as metas estão relacionadas entre si e dependem umas das outras.

De acordo com Slavin (1995), outro autor citado por Lopes e Silva (2009, p.5), existem quatro perspectivas teóricas que sustentam a aprendizagem cooperativa: (i) perspectiva de motivação, (ii) perspectiva de coesão social, (iii) perspectivas cognitivas de desenvolvimento e (iv) perspectivas cognitivas de elaboração.

As perspetivas de motivação “colocam o enfoque na recompensa sob a qual os alunos operam, ou seja, é criada uma situação onde os membros do grupo só conseguem realizar os objetivos pessoais se o grupo for bem-sucedido. Desta forma, cada membro do grupo deve ajudar os outros e incentivá-los a esforçarem-se ao máximo” (ibidem).

As perspetivas de coesão social “defendem que os efeitos da aprendizagem cooperativa acontecem devido à união do grupo, isto é, os alunos ajudam os outros porque desejam o sucesso” (ibidem).

As perspetivas cognitivas podem separar-se em perspectivas de desenvolvimento e perspectivas de elaboração e, segundo estas cognitivas, “as interações entre alunos irão, por si só, melhorar a aprendizagem do indivíduo por razões relacionadas com os seus processos mentais” (ibidem).

A perspetiva de elaboração defende que as “informações retidas na memória estão relacionadas com outras anteriormente retidas. Então entende-se que para aprender o sujeito deve estar envolvido em algum tipo de reestruturação cognitiva ou elaboração” (ibidem).

Slavin conclui “que todas as perspectivas apresentadas se aplicam em algumas circunstâncias, mas nenhuma delas é, por si só, suficiente para todas as circunstâncias de aprendizagem” (Lopes e Silva, p.6).

Ainda segundo os autores Lopes e Silva (2009), há muitos professores que julgam estar a pôr em prática a aprendizagem cooperativa quando na verdade não o estão, isto porque colocar os alunos a trabalhar em grupo “não é o mesmo que estruturar a cooperação entre os alunos” (p.15).

Lopes e Silva (2009) afirmam que cooperação não é:

- “Pôr os alunos sentados à volta de uma mesa, a falarem uns com os outros “enquanto fazem os seus trabalhos individuais”;
- “Pôr os alunos a fazer uma tarefa individualmente com instruções para que os que terminem primeiro ajudem os colegas mais atrasados”;
- “Atribuir uma tarefa a um grupo em que o aluno faz todo o trabalho e os outros escrevem o nome. A cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se ou partilharem materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa” (p.15).

Para que a aprendizagem seja efetivamente cooperativa, é necessário que estejam presentes cinco elementos essenciais ou básicos (Lopes & Silva, 2009, p. 15):

1. A interdependência positiva;
2. As responsabilidades individual e de grupo;
3. A interação estimuladora, preferencialmente face a face;
4. As competências sociais;
5. O processo de grupo ou avaliação do grupo.

A **interdependência positiva** requer que o docente motive os alunos a entreajudarem-se para aprender e é o elemento principal da aprendizagem cooperativa. “É a sensação que se tem de que se está dependente dos outros de modo que não se consegue ser bem-sucedido anão ser que eles também o sejam e vice-versa; isto é, o trabalho de um beneficia com o trabalho de todos” (Lopes & Silva, 2009, p. 16). Para que se verifique a existência de aprendizagem cooperativa, os alunos devem acreditar que só é bem-sucedido individualmente se todos forem.

A **responsabilidade individual e de grupo** é o segundo elemento essencial da aprendizagem cooperativa. O grupo deverá assumir a responsabilidade por alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum. Ninguém deverá aproveitar-se do trabalho dos outros, os objetivos deverão ser claros e o grupo deverá ser capaz de avaliar o progresso conseguido em relação aos objetivos e aos esforços individuais de cada elemento do grupo. “O objetivo

dos grupos de aprendizagem cooperativa é fortalecer cada membro individual, isto é, que os alunos aprendam juntos para poderem sair-se melhor como indivíduos” (Lopes & Silva, 2009, p. 17)

A **interação estimuladora, preferencialmente face a face** é o terceiro elemento fundamental da aprendizagem cooperativa. A necessidade de maximizar a oportunidade dos alunos promoverem o sucesso uns dos outros, ajudando-se, apoiando-se e elogiando os esforços que todos realizam para aprender surge a partir do momento em que o professor estabelece a interdependência positiva.

Os autores Lopes e Silva (2009) defendem que há atividades cognitivas e dinâmicas interpessoais que só acontecem quando os alunos se envolvem na aprendizagem uns dos outros (p.18).

A responsabilidade em relação aos colegas, a capacidade de se influenciarem uns aos outros, bem como as conclusões a que chegam, a modelagem, o apoio social e as recompensas interpessoais aumentam quando a interação face a face entre os membros do grupo aumenta (Lopes & Silva, 2009, p. 18). Para que interação face a face seja eficaz, o grupo deve ser pequeno entre 2 a 4 elementos.

As **competências sociais** são o quarto elemento da aprendizagem cooperativa e consiste em ensinar aos alunos as competências interpessoais e grupais necessárias ao trabalho realizado em grupo (Lopes & Silva, 2009).

Os mesmos autores defendem que a aprendizagem cooperativa seja mais complexa do que a “competitiva ou individualista, devido ao facto desta exigir que os alunos aprendam não só as matérias escolares (execução de tarefas), mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho de equipa)” (Lopes & Silva, 2009, p. 18).

Finalmente o quinto e último elemento fundamental da aprendizagem cooperativa, o processo de grupo ou avaliação do grupo. Os alunos devem analisar se estão a alcançar as metas definidas inicialmente e se as relações entre os pares/grupos de trabalho são eficazes. Os alunos devem ainda analisar de que forma estão a trabalhar e que estratégias podem utilizar para melhorar o funcionamento do grupo, sendo que cada elemento tem o seu contributo. A avaliação é fundamental pois permite que aos alunos sejam envolvidos no processo.

Além das vantagens gerais da aprendizagem cooperativa aplicada à aprendizagem da gramática, autores como Cardoso (2020, p. 89) apresenta uma investigação empírica que mostra que “o trabalho em grupo possui as vantagens de levar os estudantes a

verbalizarem e discutirem o processo de tomada de decisão. O envolvimento dos alunos na própria atividade é fundamental”.

Na secção seguinte, explicam-se as vantagens do estudo das verbalizações dos alunos, durante trabalho de grupo, para o desenvolvimento da reflexão metalinguística.

Capítulo III - Metodologia de Investigação

Este capítulo tem como objetivo a identificação do problema de investigação que surge através da Prática Pedagógica – estágio IV – e sua fundamentação; tem ainda como objetivo a identificação do método e da sua justificação, a caracterização breve do método escolhido, a explicitação da sua adequação ao tema / problema e por fim a identificação dos procedimentos de recolha e de tratamento de dados bem como a caracterização breve das técnicas escolhidas e explicitação da sua adequação à natureza do estudo (Pinto & Almeida , 2018).

Desta forma, o capítulo organiza-se da seguinte forma, em primeiro lugar a introdução na qual é identificada de forma clara a questão de investigação e o tema, justificando a sua pertinência e a sua escolha pessoal. Posteriormente, é apresentado o método de investigação utilizado; por último, são mencionadas as técnicas que utilizadas para a recolha e tratamento de dados e a sua justificação de acordo com o tema de estudo.

A questão de investigação é: A atividade Metalinguística no 4º ano de escolaridade: um Laboratório Gramatical sobre pronomes.

Tendo em conta que “uma investigação é, por definição, algo que se procura” (Quivy, 1992, p. 31) o objetivo foi encontrar um aspeto que fosse comum a todos os alunos ou pelos menos à maioria. Desta forma a escolha do tema advém do facto de, no decorrer do estágio ter sido observado, após a realização e correção de vários exercícios, que os alunos sentiam algumas dificuldades na gramática e na escrita – conteúdos da área do português – sentido a necessidade de fazer algo a esse respeito. Foi então que surgiu a ideia de realizar um laboratório gramatical – que foi realizado a pares – para estudar e melhorar a situação observada.

De acordo com a Direção Geral da Educação (2018, p. 1) “Assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico”. Segundo o mesmo autor, a disciplina de Português irá permitir aos alunos, ao longo do 1.º ciclo do ensino básico, que sejam capazes de desenvolver

competências essenciais “em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua” (2018, p. 2).

No que diz respeito à gramática do 1.º ciclo do ensino básico, esta permite aos alunos que desenvolvam a sua consciência linguística, que evoluam para o estágio de conhecimento explícito, ao longo do seu percurso escolar.

Consoante as ideias de Duarte (2008), existem inúmeras atividades para promover o desenvolvimento da consciência linguística das crianças e que não obrigam o recurso a metalinguagem gramatical, no entanto, estas ganham quando inscritas na perspetiva de um laboratório gramatical. A mesma autora (Duarte, 2008) defende que um laboratório gramatical proporciona às crianças oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um “olhar cientista” interrogando a realidade e refletindo sobre ela. Nesta situação considero que faça “sentido o recurso a métodos de trabalho característicos da investigação científica, nomeadamente o desenvolvimento de atividades de «aprendizagem pela descoberta»” (Bruner, 1966 citado por Hudson, 1992 in Batalha 2018, p. 21).

A aprendizagem pela descoberta prevê que os alunos sejam capazes de descobrir por si próprios, orientados pelo professor, padrões gerais acerca da língua, tornando consciente o conhecimento linguístico que já possuem.

Hudson (1992) citado por Batalha (2018) defende que a atividade pela descoberta pressupõe que a maioria dos conhecimentos que são necessários para uma aula de gramática já está presente na cabeça das crianças, desta forma, o professor tem o papel de guiá-las na exploração dos padrões existentes nos mesmos e na progressão dos seus horizontes linguísticos.

O laboratório gramatical deverá ser construído respeitando e seguindo sete etapas, segundo Duarte (2008, pp. 18-19): (i) formular uma pergunta sobre um conjunto de dados que são fornecidos à criança ou expor um problema; (ii) incitar a criança a observar os dados procurando que identifique padrões comuns; (iii) motivar a criança a formular hipóteses a partir das duas intuições; (iv) testar as hipóteses formuladas, orientando a criança para atividades de manipulação dos dados; (v) validar a hipótese através da observação de novos dados ou de problemas análogos, levando a classe a registá-la como sendo uma generalização gramatical; (vi) proporcionar atividades que lhes permitam exercitar o conhecimento atingido; (vii) por fim, a última etapa, avaliar a aprendizagem relativa à pergunta ou ao problema trabalhado ao longo das etapas anteriores.

Duarte (2008, p. 19), revela que resultados de investigação têm mostrado “as vantagens cognitivas e instrumentais desta forma de conceber o ensino da gramática. Ela não enjeita a necessidade de memorização de paradigma e regras, mas insiste no papel ativo da sua descoberta pelas crianças, sob rigorosa orientação do professor”.

Um trabalho de investigação exige que, de acordo com o problema em estudo, seja definida uma metodologia adequada, ou seja, define-se uma estratégia de ação investigativa (Sousa & Batista, 2011 citado Gouveia, 2018).

Em função do tipo de problema que se pretende estudar é possível definir o paradigma dessa investigação (Gouveia, 2018). O conceito de paradigma de investigação pode ser definido como um conjunto articulado de princípios, de valores que são conhecidos por todos os membros da comunidade científica, de teorias comuns e de regras que são aceites por essa mesma comunidade (Coutinho, 2016). Após definir o paradigma da investigação este irá guiar a pesquisa, determinando as várias opções que o investigador terá de seguir no caminho – estas opções conduzem o investigador ao que são as “respostas” ao “problema/questão” a investigar (Crotty, 1998, citado por, Coutinho, 2016).

Na investigação em Ciências Sociais e Humanas existem três grandes paradigmas que são pertinentes referir – paradigma *positivista* ou *quantitativo*, paradigma *interpretativo* ou *qualitativo* e o paradigma *sociocrítico* ou *hermenêutico*. (Bisquerra, 1989; Latorre et al, 1996; Morin, 1983, referenciado por Coutinho, 2016).

De acordo com Coutinho (2016) o paradigma *positivista*, também conhecido por *quantitativo*, *empírico-analítico*, *racionalista*, ou *empirista* utiliza uma metodologia de cariz quantitativo e procura apropriar o modelo das Ciências Naturais à investigação em Ciências Sociais e Humanas. Segundo Carmo e Ferreira (1998) referenciado por Gouveia (2018), o seu objetivo é “encontrar relações entre variáveis, fazer descrições, recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, [para] testar teorias” (p.32).

O *paradigma interpretativo*, também denominado por *hermenêutico*, *naturalista*, *qualitativo* ou ainda, *construtivista* utiliza uma metodologia de cariz qualitativo (Coutinho, 2016). Esta abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos (idem, 2016).

Ainda neste paradigma o investigador, pode assumir um papel ativo - se assim o desejar - sendo, desta forma, valorizada a sua ação. Importa salientar que o paradigma interpretativo não tem intenção de realizar mudanças no contexto em que ocorre a investigação, mas sim compreender determinada situação que acontece naquele contexto

(Coutinho, 2011 citado por Gouveia, 2018) pois “se a ação humana é intencional, pensam, há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social” (Coutinho, 2016, p. 18).

Por fim – o último dos três grandes paradigmas defendidos por Bisquerra (1989), Latorre et al (1996) e Morin (1983) – o paradigma *sociocrítico* designado também por *emancipatório*, um dos seus objetivos é que o investigador seja capaz de identificar um problema num determinado contexto e, após a sua identificação o consiga desenvolver. Nesta situação, o investigador pratica uma intervenção ativa em conjunto com os intervenientes – alunos da turma – de modo a obter uma mudança positiva em relação ao problema identificado inicialmente (Gouveia, 2018).

É importante salientar ainda que, o paradigma acima mencionado, tem diversas características que se assemelham ao paradigma interpretativo, no entanto, este diferencia-se pelo facto de o investigador intervir mais e revelar a intenção de que se verifique uma mudança ao longo da investigação e uma transformação ou melhoria do problema identificado (idem, 2018).

A investigação a desenvolver insere-se então no paradigma interpretativo e, tem algumas características de investigação-ação, tendo em conta que partiu de um problema identificado na turma – verificou-se que a maior parte dos alunos tinha algumas dificuldades a nível da gramática.

Esta metodologia pode adequar-se ao estudo em questão, visto que na perspetiva de Elliott (1991) citado por Afonso (2005), a investigação-ação assenta no estudo de uma situação social e, tem como objetivo melhorar a qualidade da ação que é desenvolvida no seu interior. O docente investiga sobre a sua própria intervenção num contexto educativo, tendo a intenção de melhorar e renovar a sua prática.

Esta é uma investigação de índole qualitativa visto que, segundo Coutinho (2016) nesta abordagem não se pretende estudar os comportamentos dos intervenientes, mas as intenções e situações a que são submetidos, isto é, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo (p. 11).

A investigação é um processo considerado privilegiado onde se verifica a construção de conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por efeito, um processo essencial de construção de conhecimento sobre essa mesma prática e, por isso, uma atividade a que se atribui grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que se envolvem ativamente nela (Ponte, 2002).

Conforme vão surgindo os dados, através da observação dos sujeitos, o investigador, vai construindo a sua teoria.

Coutinho (2016) defende que a investigação de carácter qualitativo é baseada no método indutivo. Pacheco (1993, citado por Coutinho 2016) reforça esta ideia ao referir que o investigador “pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (p. 26).

Falemos agora dos termos que se utilizam para designar os diversos meios que ajudam e/ou orientam o investigador na sua busca do conhecimento *metodologia*, *métodos* e *técnicas*.

A um nível mais geral a metodologia, tem como função (...) “velar pelos métodos, assinalar os seus limites e alcance, clarificar e valorizar os seus princípios, procedimentos e estratégias mais adequadas para a investigação” (Coutinho, 2016, p.9 citado por Latorre et al., 1996).

Segundo Crotty (1998) citado por Coutinho (2016) a metodologia pode ser considerada como um plano de ação, um procedimento e desenho da escolha e uso dos métodos, nunca descurando a sua função crítica e reguladora da ação.

4. Identificação dos procedimentos de recolha e de tratamento de dados

De forma a obter e analisar os dados pretendidos, as técnicas de recolha de dados utilizadas foram a observação, com o objetivo de recolher dados no meio natural em que ocorrem as interações entre os alunos, neste caso na sala de aula de um 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico – observação naturalista.

Após a observação e recolha de dados, são analisadas as respostas dadas pelos alunos às diferentes etapas do Guião 1, que trabalharam a pares – escolhidos mediante determinados critérios.

Os dados recolhidos ao longo da intervenção são as respostas das crianças bem como as suas interações – apenas de três pares – e o guião de trabalho retirado da Tese de Doutoramento da Professora Joana Batalha (2018) e adaptados ao contexto de estágio.

Os pares de trabalho foram selecionados de forma a tentar respeitar todos os critérios, preferencialmente um par teria de ser composto um rapaz e uma rapariga, no entanto esse critério não foi possível concretizar com todos os pares. Outro dos critérios

foi formar um par juntando alunos com mais dificuldades e alunos com menos dificuldades. O terceiro critério de escolha foi unir as crianças mais extrovertidas com aquelas que são menos extrovertidas, ou que têm mais dificuldade em relacionar-se com os outros, em falar para a turma toda, ou em partilhar as suas ideias e opiniões, com o objetivo de que seja um par onde interagir com o outro não se transformasse num problema.

No momento da realização das fichas das diferentes etapas e das interações entre os pares, foram selecionados apenas três pares para serem gravados. O objetivo foi conseguir reunir três pares que correspondessem ao máximo dos critérios acima referidos.

Após as gravações, as interações foram transcritas e analisadas, no entanto, enquanto as crianças estiveram a trabalhar a pares circulámos pela sala observando as mesmas e tirando algumas notas daquilo que se observava para mais tarde refletir e analisar também aquilo que foi registado.

O objetivo inicial era fazer um pré teste que revelasse aquilo que as crianças já sabiam sobre o tema, o que elas ainda não sabiam, o que ainda precisam de saber ou seria necessário explorar e trabalhar com elas. Desta forma seria mais fácil adaptar os guiões e as fichas de trabalho às dificuldades encontradas. Devido à escassez de tempo para a realização de todas as atividades que são propostas pelos pares de estágio como também por parte da escola e do agrupamento, não houve tempo de realizar um pré-teste. Para esse efeito foi utilizado a ficha de avaliação de português do 2º período – onde foi possível verificar que as crianças tinham bastantes dificuldades na área da gramática.

Numa fase seguinte as crianças trabalharam a pares como já foi referido anteriormente, resolvendo as diferentes etapas do guião de trabalho e, as interações foram gravadas com o objetivo de perceber como é que as crianças pensam sobre aquilo que estão a resolver, o que é que elas conversam, como é que chegam a uma conclusão, que argumentos utilizam para defender a sua ideia e como resolvem aquilo a que são propostas cooperando com o colega.

Por fim, a última fase, corresponde à avaliação, onde as crianças iam trabalhar, desta vez individualmente avaliando aquilo que aprenderam nas diferentes etapas anteriores e avaliando aquilo que sabiam relativamente ao primeiro momento do laboratório gramatical. Esta fase não foi possível concretizar devido à falta de tempo e ao facto do estágio ter terminado.

Ao longo investigação, foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados: observação participante, notas de campo e análise documental.

4.1. Observação participante

“A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (Afonso, 2005, p. 91).

A observação é considerada participante, na medida em que o investigador interage com a situação que pretende estudar, podendo afetar tanto a investigação como a prestação de quem investiga (Amado, 2014).

No sentido de que o observador deve ‘participar’ na vida do ‘observado’, exigindo, por isso, uma longa permanência no local. “O tempo destinado a essa permanência é sempre definido em função de alguns critérios como os objetivos da pesquisa, a disponibilidade e experiência do observador e a sua aceitação pelo grupo observado” (Amado, 2014, p. 153).

Tentar apreender tanto quanto for possível, sem influenciar aquilo para que está a olhar é o aspeto mais crítico da observação, desta forma, quantas mais observações o investigador fizer e quanto mais discreto for, menos irá influenciar o que se está a passar e o que está a observar (Tuckman, 2000).

4.2. Notas de campo

As notas de campo, são consideradas como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150) este é um dos instrumentos mais utilizados na investigação qualitativa.

“Nas notas de campo o investigador descreve os indivíduos, as interações, os acontecimentos – *material descritivo* – e regista as suas ideias e opiniões – *material reflexivo*” (Gouveia, 2018, p. 36).

É esperado e desejado que as notas de campo sejam fluídas, que saiam diretamente da cabeça do investigador e que representem dessa forma o seu estilo (Bogdan & Bliken, 1994).

Ao longo da implementação do projeto foram realizadas algumas notas de campo, como registos – palavras-chave, opiniões, intervenções, comentários dos alunos, questões que colocavam, situações que considerava pertinentes – para mais tarde ser possível interpretar, analisar, pensar e refletir sobre aquilo que foi registado.

4.3. Análise documental

Os documentos analisados tinham como objetivo obter informações úteis para o projeto de investigação. São documentos privados como por exemplo as planificações – para verificar se foi cumprido tudo o que tinha sido planeado – as produções dos alunos – registos escritos, respostas às diferentes etapas do guião e ainda as notas de campo, os registos realizados no decorrer da intervenção.

Para a construção do meu conhecimento e fundamentação do meu tema também analisei diversos documentos públicos, tais como, livros de diferentes autores, relatórios, dissertações e manuais de investigação.

Capítulo IV – Descrição e interpretação da intervenção pedagógica

5. Introdução ao capítulo de análise

Após a recolha de dados é importante que estes sejam analisados de forma rigorosa e cuidada, neste capítulo contempla uma análise às respostas dos alunos ao Guião 1 (ver anexo 1), referente às etapas 2 a 5, bem como das interações entre as díades na realização do guião.

O capítulo está dividido em subtópicos/seções dos quais importa destacar a análise geral das respostas dos alunos, com a apresentação de um gráfico com a comparação dos 3 pares escolhidos, para cada etapa foi feita a análise das suas interações por tipos de fala, análise do conhecimento explícito e metalinguístico e, por fim uma breve discussão dos resultados obtidos.

O projeto de investigação incluiu toda a turma (com exceção dos alunos com necessidades educativas especiais), foi realizado em trabalho de pares e tem como principal objetivo a promoção de uma aprendizagem colaborativa.

A turma foi organizada em pares, como foi referido anteriormente, e a cada par correspondem letras e números. Assim, ao par número 1 correspondem as letras M e R, ao par número 2 correspondem as letras LM e S e, por fim ao par número 3 correspondem as letras LF e D.

É relevante salientar que, para a estruturação dos pares de trabalho, a professora titular foi consultada com antecedência, tendo como objetivo reunir o maior número de informações possível sobre os alunos. Desta forma, cada um dos pares de trabalho são constituídos por um aluno com melhor aproveitamento e outro que revela mais dificuldades de forma a perceber como estes se organizam e colaboram na realização

Barbeiro e Pereira (2007) alegam que alunos com distintos níveis de desenvolvimento são capazes de trabalhar de forma colaborativa. Isto porque ambas as partes beneficiam da colaboração: quer o aluno com dificuldades quer o outro aluno que ao colaborar e partilhar os seus conhecimentos, cria o espírito de entreaajuda.

A intervenção didática está dividida em várias etapas como foi mencionado no primeiro parágrafo. Na primeira sessão foi apresentada a primeira etapa da intervenção didática que foi realizada num momento de grande grupo, em que toda a turma participou. A partir do texto “*A princesa e a Ervilha*” que a turma estava a trabalhar naquela altura

foram abordados os pronomes de forma a recolher informações acerca dos conhecimentos da turma sobre estes. Escreveram-se os seguintes pronomes no quadro “eles, aquela, este, ela, lhes e que”, de seguida foi solicitado aos alunos que os observassem e questionou-se se conseguiam dizer a que se referia cada um dos pronomes e o porquê, solicitando que registassem a primeira conclusão a que chegaram (ver anexo 2).

Na segunda sessão foi proposta a realização da segunda etapa da sequência didática, o Guião 1 (ver anexo 1). É na segunda etapa que se dá início ao trabalho de pares, que começa com a leitura de um excerto de um texto publicado na revista *Visão Júnior* sobre a exposição *O Fascinante Mundo das Aranhas e dos Escorpiões* do Museu Nacional de História Natural e da Ciência, em Lisboa. Nesta etapa os alunos encontram os pronomes (isso, eles, que, os e lhes) em destaque sublinhados e a negrito. Seguidamente, é-lhes pedido que escrevam a expressão a que cada pronome em destaque se refere, para ajudá-los já existiam alguns espaços preenchidos. O objetivo é que os alunos já consigam identificar a que se referem os pronomes, pois estes não estão isolados, mas sim inseridos em frases que compõem o texto como mostra a figura 1.

1. Lê agora este excerto de um texto publicado na revista *Visão Júnior* sobre a exposição *O Fascinante Mundo das Aranhas e dos Escorpiões* do Museu Nacional de História Natural e da Ciência, em Lisboa.

*Cuidado, há um museu em Lisboa cheio de artrópodes! Não sabes o que é **isso**? São aranhas, tarântulas e escorpiões, todos **eles** invertebrados e com um esqueleto exterior. Os aracnídeos têm oito patas, quatro pares de olhos, um par de quelíceras (tenazes ao lado da boca para apanhar as presas) e são predadores **que** se alimentam de insetos. Paralisam-**nos** e injetam-**lhes** sucos digestivos até o inseto ficar num líquido (...).*

- 1.1. Escreve a expressão a que cada pronome destacado se refere. Para te ajudar, alguns espaços já estão preenchidos.

isso refere-se a _____

eles refere-se a _____

que refere-se a predadores

os refere-se a _____

lhes refere-se a insetos

Figura 1 - Primeiro exercício da etapa 2 do Guião 1 Batalha (2018)

Na terceira etapa os pares têm oportunidade de confirmar a conclusão anterior, com mais exemplos, ou seja, que só é possível atribuir significado aos pronomes quando estes estão adicionados numa frase. É então apresentado um excerto de um texto de Ana Oom que conta o início da história da descoberta do Brasil (ver Guião 1 – etapa 3). O objetivo desta etapa é consolidar os conhecimentos adquiridos na etapa anterior, com a diferença de que nesta, é pedido que os mesmos apresentem um exemplo para sustentar as suas respostas como se pode verificar na figura 2.

2. Os pronomes ganham significado quando aparecem num texto, consegues confirmar essa conclusão?
3. Porquê? Apresenta um exemplo do texto.

Figura 2 - questões de consolidação - etapa 3 do Guião 1 batalha (2018)

Na quarta etapa do guião os pares têm de recorrer às anteriores para conseguirem responder às questões 1.1 e 1.2 (ver figura 3). Esta etapa tem como objetivo perceber se os alunos conseguem identificar a que grupo de palavras pertencem os pronomes, e acrescentar informação à conclusão da terceira etapa. Nesta fase é esperado que os alunos já sejam capazes de reconhecer pronomes, de referir que quando aparecem sozinhos não é possível atribuir-lhes significado e de mencionar a que expressões se referem quando incluídos numa frase e que essas se referem a nomes.

1. Vamos agora observar com mais atenção as expressões que escreveste na etapa anterior. Assinala com um X a resposta que consideras correta.

1.1 Essas expressões pertencem a um mesmo grupo de palavras?

☐ Sim

☐ Não

1.2 Que grupo de palavras é?

☐ Grupo nominal (tem um nome como elemento principal)

☐ Grupo verbal (tem um verbo como elemento principal)

2. Consegues acrescentar mais uma informação à tua conclusão? Completa a conclusão anterior.

Não é possível saber a que se referem pronomes como **ela, aquela, si, isto, este e meu**, quando estão sozinhos, mas quando aparecem num texto, os pronomes ganham significado e referem-se a outras expressões.

As expressões a que os pronomes se referem são

Figura 3 - Etapa 4 do Guião 1 Batalha 2018

Na quinta e última etapa do Guião 1, os alunos têm de responder a questões de escolha múltipla, após a leitura do excerto do conto *Os sapatos vermelhos* de Hans Christian Andersen. As questões desta etapa (ver anexo 1) têm como objetivo que estes consigam identificar a que expressões se referem os pronomes destacados.

Para facilitar a correção das diferentes etapas do Guião 1 foram definidos critérios de correção. A tabela 1 apresenta os critérios de correção da etapa 2. Na pergunta 1.1, são consideradas três possibilidades de resposta: resposta certa, resposta incompleta e resposta errada.

Para que a resposta seja considerada certa, espera-se que os alunos escrevam a expressão a que corresponde cada pronome destacado no texto preenchendo os três espaços em branco. Caso preencham apenas dois dos três espaços em branco, a resposta é considerada incompleta. Uma resposta é considerada errada quando os alunos preencherem todos os espaços em branco com expressões erradas ou que não apareçam

no texto. Também é considerada errada uma resposta que não corresponda ao que é pedido no enunciado.

Na pergunta 1.2 são consideradas novamente três possibilidades de resposta, referidas acima. Uma resposta é considerada certa se os alunos responderem que é possível dizer a que se referem os pronomes pois os mesmos são acompanhados por um nome, estão inseridos numa frase e estão contextualizados. A resposta é incompleta quando os alunos começam a resposta por “porque” ou não explicam de forma clara. A resposta é considerada errada se os alunos não justificam a sua resposta, respondem de forma errada, respondem ao que não é pedido ou dão um exemplo como se pode observar na tabela 1.

A pergunta 2 tem como objetivo que os alunos completem a frase e acrescentem informação à conclusão a que chegaram na pergunta anterior. Nesta fase espera-se que os alunos tenham reunido a informação necessária para conseguirem responder corretamente e que consigam chegar a uma conclusão – conseguimos dizer a que se referem os pronomes quando inseridos numa frase. Os pronomes substituem um nome que aparece anteriormente no texto/frase e referem-se a esse mesmo nome.

Uma resposta é incompleta se os alunos não conseguirem reunir a informação necessária para responder à pergunta e, é errada se os alunos responderem de forma errada ou não responderem àquilo que é pedido num enunciado.

Ao observar a figura 4 é possível verificar que apenas um dos três pares respondeu de forma correta à questão 1.1, os outros dois pares responderam de forma incompleta e nenhum respondeu errado. À questão 1.2 nenhum respondeu corretamente, dois pares responderam de forma incompleta e um par respondeu de forma errada. A questão 2. foi respondida de forma incompleta por todos os pares o que significa que nenhum dos três respondeu corretamente ou erradamente.

	Pergunta	Resposta considerada certa	Resposta incompleta	Resposta errada
	1.1. Escreve a expressão a que cada pronome destacado se refere. Para te ajudar, alguns espaços já estão preenchidos. isso refere-se a _____ eles refere-se a _____ que refere-se a predadores os refere-se a _____ lhes refere-se a insetos	artrópodes aranhas, tarântulas e escorpiões insetos	Não preencher todos os espaços. No caso de "eles" responder apenas com dois dos invertebrados.	Preencher os espaços com respostas erradas ou que não aparecem no texto. Fazer o que não é pedido.
Etapa 2	1.2. Porque é que agora já conseguiste dizer a que se referem os pronomes?	É possível dizer a que se referem os pronomes pois os mesmos são acompanhados por um nome, estão inseridos numa frase e, por isso contextualizados.	Começar a resposta por "porque". Não explicar de forma clara.	Não justificar. Responder de forma errada. Responder ao que não é pedido. Responder com um exemplo.
	2. Neste momento já consegues acrescentar informação à tua conclusão anterior. Não é possível saber a que se referem pronomes como ela, aquela, si, isto, este e meu quando estão sozinhos, mas	...quando inseridos numa frase e contextualizados sim. Os pronomes substituem um nome que aparece anteriormente no texto e referem-se a esse mesmo nome.	Conclusão incompleta.	Conclusão errada ou sem sentido.

Tabela 1 - Critérios de correção da etapa 2 do Guião 1

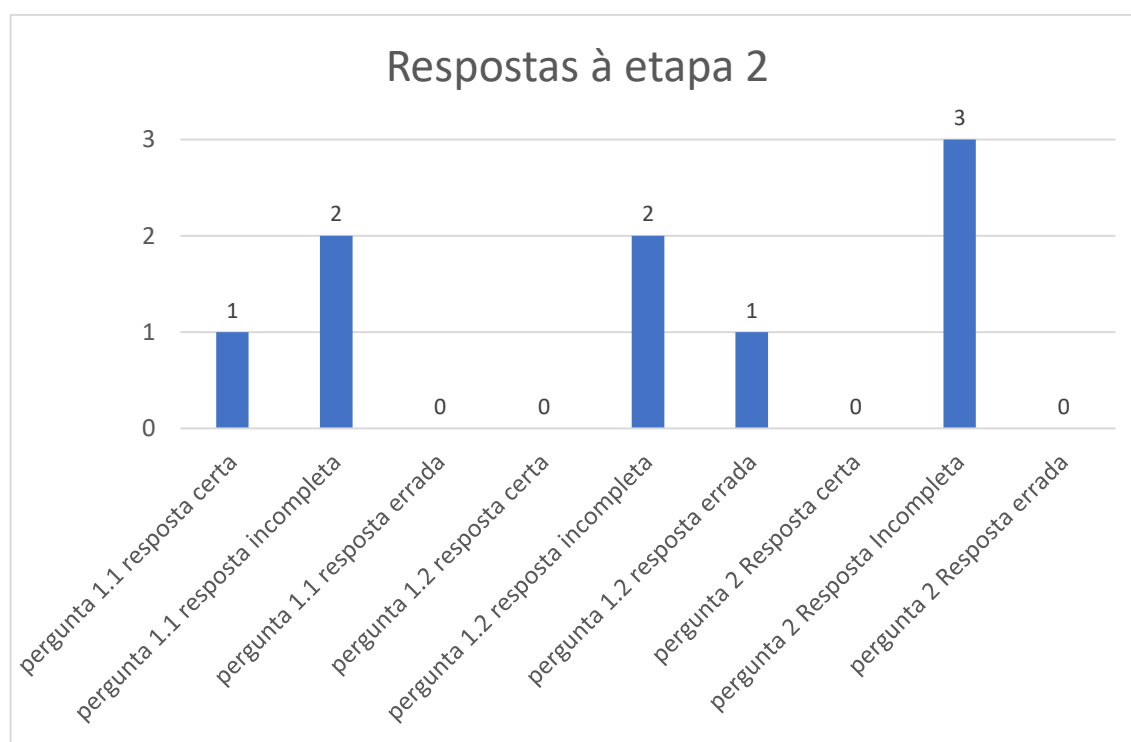


Figura 4 - Gráfico síntese das respostas à etapa 2 do Guião 1

A terceira etapa do Guião 1 é composta por três questões, a primeira é uma questão de preenchimento de espaços em que os alunos têm de responder a expressão a que cada pronome se refere; na segunda questão é pedido que os alunos confirmem se os pronomes ganham significado quando aparecem num texto; a terceira e última questão desta etapa os alunos devem justificar a resposta anterior dando um exemplo.

Na pergunta 1.1 são considerados três tipos de resposta: resposta certa, incompleta e resposta errada, de acordo com tabela 2 – critérios de correção.

Para que a resposta seja considerada certa espera-se que os alunos escrevam a expressão a que corresponde cada pronome destacado no texto preenchendo os cinco espaços em branco. Caso preencham apenas dois/três dos cinco espaços em branco a resposta é considerada incompleta. Uma resposta é considerada errada quando os alunos preencherem todos os espaços em branco com expressões erradas ou que não apareçam no texto. Também é considerada errada uma resposta que não corresponda ao que é pedido no enunciado.

A questão 1.2 tem como objetivo que os alunos consigam justificar a afirmação “os pronomes ganham significado quando aparecem num texto”. Para que a resposta seja considerada certa pretende-se que respondam que os pronomes ganham significado quando aparecem num texto e/ou numa frase pois se estiverem sozinhos não é possível identificar ao que se referem e, desta forma torna-se impossível atribuir-lhes significado.

A resposta é considerada incompleta se começarem a resposta por porque ou se a explicação não for clara. A resposta é considerada errada se não responderem ao que é solicitado.

Na questão 2 o objetivo é que os alunos sejam capazes de justificar a resposta anterior recorrendo a um exemplo do texto. A resposta é considerada certa se os alunos responderem que os pronomes ganham significado quando aparecem num texto ou numa frase e substituem um nome que aparece anteriormente. "Tinha uma ideia em mente e não ia desistir dela facilmente". O pronome (d)ela aparece em vez/ a substituir o nome ideia, conseguimos, portanto, atribuir significado ao pronome.

A resposta é considerada incompleta se começarem a resposta por "porque", Não explicarem de forma clara, se não derem um exemplo ou se darem o um exemplo sem explicar.

Uma resposta é considerada errada se os alunos não responderem ao que é pedido ou se derem um exemplo errado/ não faz sentido.

Pergunta	Resposta considerada certa	Resposta incompleta	Resposta errada
1.1. Escreve a expressão a que cada pronome destacado se refere. ela refere-se a _____ seu refere-se a _____ esta refere-se a _____ lhe refere-se a _____ os refere-se a _____	ideia Manuel I nova missão Pedro Álvares Cabral marinheiros	Não preencher todos os espaços.	Preencher os espaços com respostas erradas ou que não aparecem no texto. Fazer o que não é pedido.
1.2. Os pronomes ganham significado quando aparecem num texto, consegues confirmar essa conclusão?	Sim, os pronomes ganham significado quando aparecem num texto e numa frase pois se estiverem sozinhos não é possível identificar ao que se referem e, desta forma torna-se impossível atribuir-lhes	Começar a resposta por "porque". Não explicar de forma clara.	Não responder ao que é solicitado.
2. Porquê? Apresenta um exemplo do texto.	Os pronomes ganham significado quando aparecem num texto ou numa frase a substituir um nome que apareceu anteriormente. "Tinha uma ideia em mente e não ia desistir dela facilmente". O pronome (d)ela aparece em vez/ a substituir o nome ideia, conseguimos portanto atribuir significado ao pronome.	Começar a resposta por "porque". Não explicar de forma clara. Não dar um exemplo ou dar o um exemplo sem explicar.	Não responder ao que é solicitado. Dar um exemplo errado.

Tabela 2 - Critérios de correção da etapa 3 do Guião 1

Ao observar a figura 5 - gráfico síntese das respostas dos pares à etapa 3 – é possível verificar que os três pares responderam de forma incompleta à questão 1.1, não havendo respostas certas ou erradas. Na questão 1.2 apenas um par respondeu errado, dois pares responderam incompletamente e nenhum respondeu certo. Na questão 2 os resultados são os mesmos que na questão 1.1, nenhum par respondeu correto, nenhum par respondeu errado e os três pares responderam de forma incompleta.

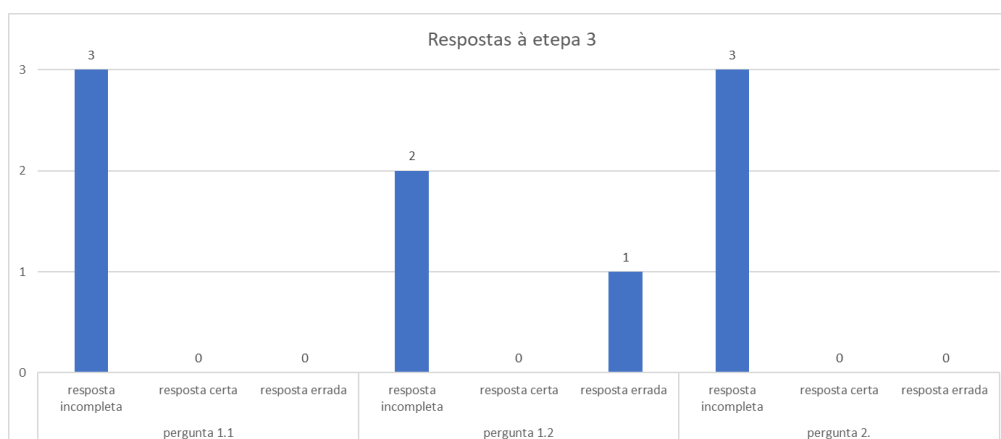


Figura 5 - Gráfico síntese das respostas à etapa 3 do Guião 1

A quarta etapa do Guião 1 é composta por três questões. A primeira questão é uma questão de escolha múltipla, de resposta fechada, com apenas duas opções. Os alunos só poderão responder sim e não e, por esta razão, não há respostas consideradas incompletas apenas certas e erradas.

Uma resposta é considerada certa se os alunos responderem sim e é considerada errada se os alunos responderem não – tabela 3.

A questão 1.2 é também uma questão de escolha múltipla, de resposta fechada com duas opções de resposta e, mais uma vez não há respostas consideradas incompletas. Uma resposta é considerada certa se os alunos responderem grupo nominal e uma resposta é considerada errada se os alunos responderem grupo verbal.

A questão 2, última da etapa 3 é uma questão que tem como objetivo que os alunos acrescentem informação às conclusões que foram construindo ao longo do Guião 1. Esta pretende que os alunos tenham informação necessária para responder a que expressões se referem os pronomes quando inseridos num texto.

A resposta é considerada certa que os alunos responderem nomes comuns, coletivos ou próprios, a resposta é considerada incompleta se os alunos responderem, por exemplo, não sei. A resposta é considerada errada se não responderem ao que é solicitado ou se responderem que os pronomes se referem a verbos ou números.

	Pergunta	Resposta considerada certa	Resposta incompleta	Resposta errada
Etapa 4	1. Vamos agora observar com mais atenção as expressões que escreveste na etapa anterior. Assinala com um X a resposta que consideras correta. 1.1 Essas expressões pertencem a um mesmo grupo de palavras? ☐ Sim ☐ Não	Sim.	Não há resposta incompleta.	Responder que não.
	1.2 Que grupo de palavras é? ☐ Grupo nominal (tem um nome como elemento principal) ☐ Grupo verbal (tem um verbo como elemento principal)	Grupo nominal.	Não há resposta incompleta.	Responder grupo verbal.
	2. Consegues acrescentar mais uma informação à tua conclusão? Completa a conclusão anterior. Não é possível saber a que se referem pronomes como ela, aquela, si, isto, este e meu, quando estão sozinhos, mas quando aparecem num texto, os pronomes ganham significado e referem-se a outras expressões. As expressões a que os pronomes se referem são	Nomes comuns, coletivos ou próprios. Por exemplo D. Manuel I - nome próprio, ideia - nome comum.	Não sei.	Não responder ao que é solicitado.

Tabela 3 - Critérios de correção da etapa 4 do Guião 1

A figura 6 – gráfico síntese das respostas à etapa 4 do guião 1 – revela os resultados das respostas à etapa 4: na questão 1.1 todos os pares responderam corretamente, não havendo respostas erradas. Na questão 1.2 dois pares responderam errado e apenas um par respondeu corretamente. Por fim, a questão 2, com três opções de resposta, nenhum par respondeu de forma correta, dois pares responderam incompletamente e apenas um par respondeu errado

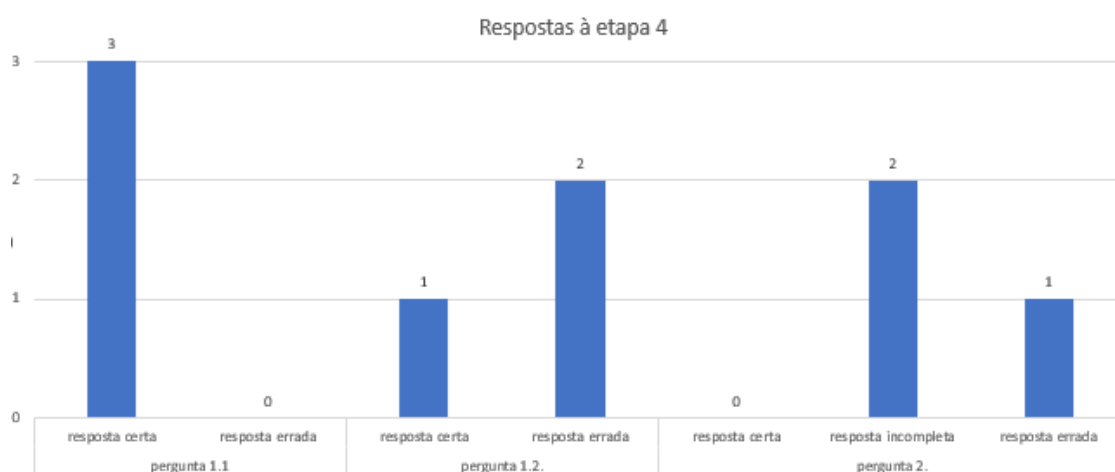


Figura 6 - Gráfico síntese das respostas à etapa 4 do Guião 1

A etapa 5 é a última etapa do Guião 1, é composta por sete questão de escolha múltipla e por uma questão de resposta direta. As questões de escolha múltipla são referentes ao excerto do conto “Os sapatos vermelhos” de Hans Christian Andersen e tem como objetivo que os alunos encontrem a expressão a que cada pronome destacado no texto se refere. Nesta questão não há respostas consideradas incompletas apenas respostas certas e erradas, tal como na etapa anterior, como se pode verificar na tabela 4. Pretende-se que os alunos selecionem apenas uma das quatro opções que são apresentadas. Desta forma uma resposta é considerada errada se selecionarem a opção errada ou mais do que uma opção.

A última questão tem como objetivo que os alunos respondam, mais uma vez, a que se refere o pronome destacado.

Etapa 5	Pergunta	Resposta considerada certa	Resposta considerada errada
	2.1 Na linha 6, ele refere-se a ☐ um campo de trigo. ☐ um velho soldado. ☐ uma muleta. ☐ uma estranha barba comprida.	Um velho soldado	
	2.2 Na linha 7, lhe refere-se a ☐ os sapatos. ☐ o seu pezinho. ☐ Karen. ☐ a velha dama.	A velha dama	
	2.3 Na linha 8, seu refere-se a ☐ Karen. ☐ os sapatos. ☐ velha dama. ☐ pezinho.	Pezinho	
	2.4 Na linha 9, os refere-se a ☐ lindos sapatos de baile. ☐ passos de dança. ☐ o soldado. ☐ o seu pezinho.	Lindos sapatos de baile	
	2.5 Na linha 13, eles refere-se a ☐ o cálice de ouro. ☐ a boca. ☐ os sapatos. ☐ Karen.	Os sapatos	
	2.6 Na linha 17, ela refere-se a ☐ a igreja. ☐ a senhora. ☐ a sua carruagem. ☐ Karen.	Igreja	
	2.7 Na linha 20, elas refere-se a ☐ as imagens. ☐ as mãos. ☐ as pernas. ☐ as solas.	Pernas	
	1. Identifica a que se refere o pronome o em «Não podia deixar de fazê-lo», na linha 22.	dançar	Fazer alguns passos de dança ou bater com os sapatos.

Tabela 4 - Critérios de correção da etapa 5 do Guião 1

Ao observar a figura 7 verificamos que a questão 2.1 foi respondida de forma correta por dois dos três pares e de forma errada por apenas um dos pares assim como questão 2.2. a questão 2.3 foi respondida por todos os pares de forma correta não havendo respostas erradas assim como a questão 2.4. a questão 2.5 foi respondida de forma correta por dois pares e de forma errada por um par; a questão 2.6 foi respondida de forma errada pelos três pares, não havendo, mais uma vez, uma resposta correta. A questão 2.7 foi respondida de forma correta por dois pares e de forma errada por apenas um par. Por fim a questão 3. Foi respondida de forma incompleta por dois pares e de forma errada por apenas um par, não havendo respostas corretas nesta questão.

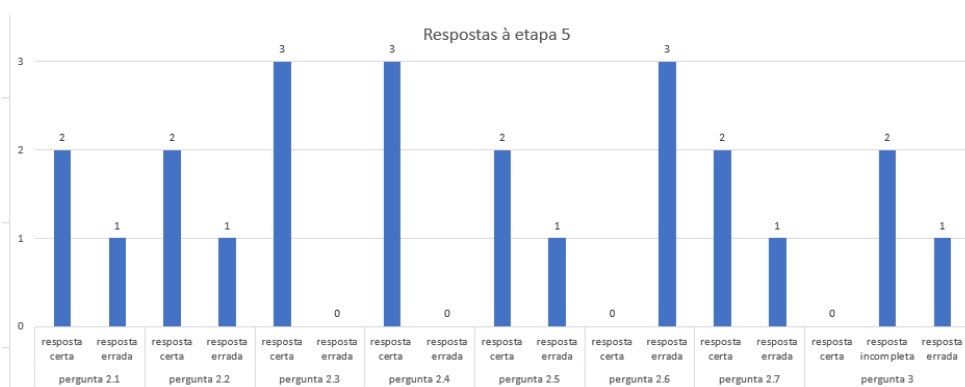


Figura 7 - Gráfico síntese das respostas à etapa 5 do Guião 1

5.1. Análise das interações entre os pares

Como já foi referido na secção anterior, foram selecionados prévia e criteriosamente três pares, alvos de estudo nas suas interações orais a fim de se analisar as mesmas durante o processo de resolução de um laboratório gramatical sobre pronomes.

Na transcrição das interações entre os pares, foi utilizada uma transcrição ortográfica, para facilitar a leitura dos enunciados orais, utilizaram-se maiúsculas para identificar os alunos de cada díade.

Recorreu-se a símbolos para efetuar o registo de elementos orais, como se pode observar na tabela seguinte.

Pausa sintática longa		Pausa curta	Pausa longa	Outras pausas (silêncios, tosse, riso, conversa paralela)	Ruído
Contexto declarativo	.	[/]	[/]	...	xxxx
Contexto interrogativo	?				
Contexto exclamativo	!				

Tabela 5 - Registo de elementos orais adaptado de Mota (2018) alterando o tipo de pausa

Através das gravações foi possível descrever a atividade metalinguística no decorrer dessas mesmas interações na realização do LG.

Para realizar a análise de conteúdo das transcrições recorreu-se através a tabelas constituídas por três categorias das dinâmicas nas interações: (i) fala disputativa, (ii) fala cumulativa e (iii) fala exploratória Mercer, (2003).

A fala disputativa observa-se quando há situações de desacordo, tomadas de decisão individual, sendo possível assistir à ausência de sentido crítico ou desinteresse pelo que o outro faz, e ainda ausência de sugestões. Na fala cumulativa, observa-se colaboração positiva, mas sem criticar o que o colega diz, aceitando-o sem discussão. Esta dinâmica é caracterizada por ser um pouco mais colaborativa que a anterior, existindo uma acumulação de informações sem que haja conhecimento partilhado. Na fala exploratória, é possível observar uma construção crítica e construída do conhecimento. Contudo pode existir debate de ideias e algum desacordo, para que haja a construção colaborativa de conhecimento (Mercer, 2003).

Tabela 6 - Interação do par R_M na realização do Guião 1

Categorias das Dinâmicas nas Interações do Par R_M		
Fala exploratória	Fala disputativa	Fala cumulativa
1. M – não, O-o-m / “D. Manuel I passava os dias” [aaaa] / “Escreve a expressão a que cada pronome destacado se refere”. / dela R – ela refere-se a / não está aqui nenhum ela M – dela / ela / à ideia R – tá bem M – seu R – é Ana Oom M – escolheu para seu capitão R – seu refere-se a M – a capitão R – a capitão M – não / [aaa] a capitão pois R – a capitão	2. R – faz tu / eu já fiz a primeira 3’10 – 4’18 P2 – é para fazer em conjunto R – ela não quer fazer M – já fiz P2 – fizeste o quê? Não fizeste nada M – fiz sim P2- é para fazerem em conjunto a conversarem um com o outro	3. R – eu leio o texto, eu leio, tu fazes esta eu faço esta / vá / tu fazes esta eu faço tu fazes eu faço tu fazes M – então é o que estamos a fazer R – eu faço tu fazes M – sim estamos a dividir R – esta fazemos em conjunto M – não é melhor ler o texto? R – olha eu leio até aqui M – ok

Ao analisar a gravação áudio das interações entre o par R e M, é possível verificar que existiram três tipos de dinâmicas: fala exploratória, fala cumulativa e fala disputativa. Numeraram-se os momentos para facilitar a análise. No momento 1 está presente a fala exploratória na qual se verifica debate de ideias e desacordo, mais tarde verifica-se que os alunos chegam a uma conclusão havendo assim uma construção colaborativa do conhecimento.

Após a leitura do excerto do texto de Ana Oom, o par inicia o debate de ideias acerca de qual a expressão a que se refere o pronome destacado no texto - **dela**. O aluno R menciona que no texto não aparece o pronome ela. M corrige-o e remete-o para a palavra em destaque – ela e não dela. R aceita a sugestão da colega e escrevem a sua resposta, chegando à conclusão de que o pronome se refere à palavra ideia.

Ainda no momento 1, os alunos demonstram novamente que interagem de forma positiva e colaborativa, com o objetivo de chegarem à resposta pretendida. Na questão seguinte o par debate ideias sobre a expressão a que corresponde o pronome **seu**. Inicialmente M afirma que **seu** se refere a capitão, R questiona a resposta da colega fazendo-a refletir sobre a mesma, voltando atrás com a sua palavra, dizendo que não e fazendo uma breve pausa como quem está a pensar, acabando por manter a sua resposta inicial. No fim, entram ambos em acordo, sendo capitão a resposta final do par.

No momento 2 verifica-se uma situação de fala disputativa – os alunos entram em desacordo, não há presença de sentido crítico ou interesse pelo que o outro faz nem sugestões.

O aluno R começa por dizer à colega para fazer aquela questão pois ele já tinha feito a primeira. Uma das professoras presentes em sala de aula intervém dizendo que o par deve trabalhar em conjunto. R reclama que a colega não quer fazer e ela discorda dizendo que já fez. A professora intervém novamente e constata que a aluna não tinha feito nada nem tinha ajudado o colega aconselhando-os a fazerem em conjunto e a conversarem um com o outro.

No momento 3 é possível constatar uma situação de fala cumulativa: os alunos colaboram positivamente sem se criticarem entre si, existindo acumulação de informação não havendo, no entanto, partilha de conhecimento.

Ao início verifica-se que aluno R delega quem faz o quê, quem lê o texto e quem responde às questões – não é possível verificar partilha de conhecimento, mas existe um debate e troca de ideias entre eles. M concorda com o colega dizendo que aquilo que

faziam era a divisão de tarefas. Cada um responde a uma questão intercaladamente, a última questão respondem em conjunto e, no fim, leem o texto dividido entre os dois.

Neste momento é possível observar que nenhum dos elementos do par se sobrepôs ao outro, antes pelo contrário, concordam ambos em dividir trabalho de forma igual para que um não tenha mais trabalho que outro ou não responda a mais questões.

Apesar de se verificar interações nos diferentes tipos de fala, é possível afirmar que o par conseguiu trabalhar em conjunto, partilhar e debater ideias, dividir tarefas e chegar a conclusões entre si. Contudo o mais relevante foi a interação entre eles demonstrando que é possível trabalhar a pares apesar das dificuldades e obstáculos encontrados.

Categorias das Dinâmicas nas Interações do Par L_S	
Fala exploratória	Fala disputativa
1. S – Espera [!] não sabes o que é isso? Então [xxx] L – Artrópodes S – Não está-se a referir a isso porque não sabes o que é isso. Tipo o quê? Isto? L – Isso se refere a artrópodes S – pois [xxx] L – Escreve tu S – não consigo L – Ar-tró-po-des	2. S – ah o identifica a que se refere o pronome o em “não podia deixar de fazê-lo” na linha vinte e dois eu acho que é L – se refere a S – à Karen L – não ! sim / sim se referem à Karen só que não podia deixa de fazê-lo / de dar a volta à igreja refere S – Karen L – não não se refere à Karen S – hum? L – não se refere à Karen S – então? L – refere é um verbo S – um verbo? 11’27 – 11’49 [...] S – se refere é um velho / tu é que disseste para escrever! L – um velho? S – sim L – eu falei verbo / mas não é para escrever verbo / se refere a que ela não podia deixar de dançar à volta da igreja.

Tabela 7 - Interação do par L_S na realização do Guião 1

Ao analisar a gravação áudio das interações entre o par L e S, é possível verificar que também existiram três tipos de dinâmicas: fala exploratória, fala cumulativa e fala disputativa. Numeraram-se os momentos para facilitar a análise dos mesmos como foi referido anteriormente.

No momento 1 estamos perante uma situação de fala exploratória, os alunos debatem ideias e partilha de conhecimento chegando a um consenso.

S questiona L se a colega não sabe a que se refere o pronome **isso**, que aparece destaque no excerto do texto. L responde – artrópodes – o colega argumenta dizendo que não se está a referir a **isso** porque não sabem o que é **isso**, pergunta novamente ao que se refere e aponta – tipo o quê? Isto? –. L responde novamente o mesmo – isso refere-se a

artrópodes – S concorda com a colega que lhe pede que escreva a palavra. S não sabe escrever e L soletra a palavra devagar para que o colega a possa escrever.

Embora L se destaque em relação ao colega, a aluna não se sobrepõe ao mesmo e tenta que ambos consigam chegar à resposta final soletrando a palavra que S não consegue escrever. Este é então um momento de construção crítica e construída de conhecimento entre o par em que ambos questionam e refletem sobre a que se refere o pronome destacado no texto.

No momento 2 verifica-se uma situação de fala disputativa pois os alunos estão em desacordo. L toma uma decisão individual, não revelando interesse na opinião de S fazendo-a prevalecer em relação à do colega.

O par começa por tentar identificar a que se refere o pronome **lo**, concluindo que diz respeito a Karen. Seguidamente L muda de opinião contrariando a de S que afirma novamente que o pronome destacado no texto se refere a Karen. É então que L diz ao colega que refere é um verbo, S questiona a colega, ficando confuso como se passa do pronome **o** para um verbo. Questiona L se esta não se estaria a referir a um velho e não a um verbo. A colega responde de forma autoritária mencionando que tinha dito a palavra verbo. Desta forma o par acaba por não chegar a nenhuma conclusão acerca do que se refere o pronome em destaque.

Como foi mencionado anteriormente é possível verificar que não houve construção ou partilha de conhecimento, o par mostrou desinteresse e desacordo na opinião um do outro – L sobrepôs a sua opinião à do colega acabando por não chegar a acordo.

Este par mostrou-se dinâmico e capaz de trabalhar em conjunto, houve troca e debate de ideias, construção e partilha de conhecimento. Embora seja possível observar pelo menos uma situação em que ocorre o tipo de fala disputativa os alunos conseguiram dar resposta às questões das diferentes etapas. Nesta situação é também visível que a aluna L tem papel de destaque fazendo a sua opinião sobressair em relação à do colega.

Categorias das Dinâmicas nas Interações do Par L_D
Fala exploratória
1. D – Isso [...] [/] [xxx] L – Espera [...] D – Isso refere-se a [/] L/D – Isso refere-se a [/] D – Aracnídeos [...] [/] L – Artrópodes [...] D – Humm[!] L – Porque aracnídeos é aqui (aponta para o sítio com o lápis) aqui [...] Eles [/] D – Artrópodes [...] L – Artrópodes [...] D – Escreves tu [...] escrevo eu [...] [/] L – Ar-tró-po-des [/] que palavra estranha[!] D – Eles referem-se a [/] aracnídeos [...] L – Eles [...] eles [/] eles [/] eles [...] [/] D – Eles [/] L – Tarântulas e escorpiões [/] D – Aranhas [/] tarântulas e escorpiões [...] L – E escorpiões [...] D – Tarântulas [/] tarântulas [/] aranhas [/] tarântulas e escorpiões [...] (organizar raciocínio) 3'50 – ' [...] [...] D – Agora és tu [!] [/] L – Os [/] os [/] os [/] os [/] os [/] os [/] D – Os referem-se a [/] L – Ah [!] [/] Paralisam-nos [/] aos insetos [...] D – Insetos [...] então porque é que agora [/] porque é que agora já conseguiste dizer a que se referem os pronomes [...] 5'04 – ' [...] [/] L – Se fores a ver aqui [/] (aponta) diz aqui para os insetos ou aqui [...] 2. D/L – “Na linha 6, ele refere-se a” [/] D – No cabo de trigo [/] campo de trigo [!] [...] L – Ele curvou-se até ao chão e perguntou à velha [...] D – [xxx] é na sexta [...] L – [xxx] na linha 7 lhe refere-se à velha [...] D – Os sapatos no seu pezinho [/] Karen [/] a velha dama [/] a velha dama [...] L – Acho que é velha dama [...] D – Limpar-lhe os sapatos [/] acho que é os sapatos L. [!] L – É lhe, lhe a ela [!] D – Na linha 8 seu refere-se a [/] pezinho [...] L – Han [...] Onde é que estás a ver isso [...] D – Seu [...] L – Sim [...] [/] D – Na linha 9 os refere-se a [/] L – [aaa] lindos sapatos [...] D – Arranjar [...] L – Os sapatos [/] os lindos sapatos de baile [...] D – Na linha [/] na linha 13 eles refere-se a [/] L – Olharam para eles [...] D – Eu acho que é Karen [/] eles [/] L – Não é eles [/] a Karen é dois [...] É duas pessoas [...] [xxx] Karen [!]

Tabela 8 - Interação do par L_D na realização do Guião 1

Ao analisar a gravação áudio das interações entre o par L e D, é possível verificar que existe apenas um tipo de dinâmica: fala exploratória, desta forma foram escolhidos dois momentos distintos que justificam a escolha. Numeraram-se os momentos para facilitar a análise dos mesmos como foi referido anteriormente.

No momento 1 é possível verificar a existência de construção e partilha de conhecimento entre o par, debate e troca de ideias e, em algumas situações, desacordo.

D menciona que o pronome destacado **isso** se refere a aracnídeos, L corrige-o dizendo que se refere a artrópodes porque aracnídeos é na alínea seguinte com o pronome **eles** em destaque. D questiona L quem escreve a resposta à pergunta e o colega soletra a palavra artrópodes para que D a consiga escrever, dizendo que é uma palavra muito estranha. D passa para a alínea seguinte mencionando que **eles** se referem a aracnídeos, L repete o pronome **eles** quatro vezes o que demonstra que o aluno está a refletir sobre a sua resposta – tarântulas e escorpiões. D corrige o colega – aranhas, tarântulas e escorpiões – L concorda com D acrescentando à sua resposta inicial a palavra escorpiões, apercebendo-se de que esta estava em falta. D organiza o raciocínio enquanto escreve a resposta repetindo as palavras anteriores, seguidamente diz ao colega que é a vez dele. L repete seis vezes o pronome **os** para tentar chegar à sua resposta, D interrompe o raciocínio do colega – os referem-se a – primeiro L exclama com admiração – Ahhh! – e depois interroga – aos insetos. D consente e L explica ao colega porque é que a resposta é insetos, mostrando-a no texto.

No momento 2 os alunos trocam ideias acerca das respostas, L menciona que o pronome **lhe**, na linha sete se refere a velha dama, D mostra-se confuso com a resposta do colega, L reforça a sua ideia – acho que é velha dama – D discorda – acho que é sapatos L – exclama e explica ao colega o seu ponto de vista, **lhe** refere-se a ela, a velha dama, D não responde ao colega e segue com a realização da etapa em questão – na linha 8 **seu** refere-se a pezinho – L mostra-se confuso e questiona o colega pois não identifica no texto aquilo que D menciona.

Novamente D lê a questão seguinte – na linha 9 os refere-se a – L responde – lindos sapatos – D questiona o colega que mantém a sua resposta inicial – os sapatos, os lindos sapatos de baile. D concorda com L não refutando a sua resposta, passa para a alínea seguinte lendo o enunciado. Mais uma vez D responde afirmando que o pronome **eles** se refere a Karen, L discorda, explicando-lhe que o pronome em destaque não se pode referir a Karen porque Karen é singular (1 pessoa) e **eles** é plural (2 ou mais pessoas). D não responde ao colega demonstrando mais uma vez concordar com a sua resposta.

No momento 2 é possível ainda observar uma constante troca de ideias, na maioria das vezes o aluno L corrige o aluno D, mas não se sobrepõe ao mesmo. Verifica-se por vezes que L tenta que D chegue à resposta sozinho dando-lhe pistas ou fazendo questões que permitam o colega refletir sobre as suas respostas. D concorda na maioritariamente com as respostas do par não entrando em conflito com este. No decorrer das interações é visível uma construção crítica e construída de conhecimento.

Ao contrário daquilo que se observa nas interações dos outros pares, onde estão presentes momentos de fala cumulativa e disputativa, este par demonstra maior facilidade em comunicar e em transmitir as suas ideias e conhecimento. O par revela também mais autonomia pois não recorre às professoras presentes em sala, tentando assim chegar às respostas trabalhando em conjunto.

5.2. Discussão dos resultados obtidos

É possível observar que os alunos trabalham em conjunto, recorrendo ao uso de metalinguagem.

No que diz respeito às interações entre os pares, a fala exploratória é aquela que aparece mais vezes nos diálogos entre estes como se pode verificar nas tabelas acima (6,7,8), o que revela que os alunos realizam uma construção crítica e construída do conhecimento, debatem ideias embora por vezes entrem em desacordo, o que é necessário na construção colaborativa de conhecimento. No que diz respeito à fala disputativa só foi encontrada uma situação em que esta é bastante evidente (tabela 2) pois ocorrem situações de desacordo e tomadas de decisão individual. Também neste par é possível observar situação de fala em que há uma colaboração positiva, em que não há crítica ao colega, aceitando o que ele diz sem discussão. Verifica-se uma acumulação de informações sem que haja conhecimento partilhado.

Capítulo V – Considerações finais

Com o projeto finalizado é importante que se faça uma de reflexão sobre o trabalho realizado, sobre as dificuldades sentidas, sobre a sua pertinência para o meu futuro enquanto profissional na área da educação e sobre os seus contributos para a área da didática da gramática.

Este capítulo inclui algumas considerações resultantes da implementação do projeto numa turma de 4.º ano de escolaridade. Estas considerações focam-se no trabalho desenvolvido, na reflexão sobre os resultados obtidos, assim como na resposta à questão-problema “De que forma um laboratório gramatical sobre pronomes potencia a atividade metalinguística com crianças de um 4º ano de escolaridade?”

Como objetivos deste projeto podem ser destacados analisar dados de fala das crianças em situação de interação oral e descrever o impacto do trabalho colaborativo na aprendizagem da gramática.

No Capítulo 2, que se refere ao quadro teórico de referência, foram destacadas abordagens teóricas e metodológicas sobre o ensino da gramática no 1.º ciclo, o conhecimento explícito da língua, a aprendizagem pela descoberta, o que é um laboratório gramatical e o papel da metalinguagem na construção de conhecimento sobre a língua. Foram ainda considerados os estudos sobre interação oral na aprendizagem e os diferentes tipos de fala (Mercer, 2003).

No que diz respeito à metodologia, capítulo 3, foi assumido um paradigma de carácter qualitativo/interpretativo na investigação sobre a prática. Do desenho metodológico, salientam-se as notas de campo e as gravações de fala das crianças em interação, que foram posteriormente transcritas e analisadas.

Na intervenção educativa, foi desenvolvida uma sequência de aprendizagem sob a forma de um laboratório gramatical (LG), que envolveu toda a turma, a qual trabalhou a pares. Esta organização social da aula estimulou a aprendizagem colaborativa, com o objetivo de que os alunos interagissem, cooperando na resolução de problemas e mobilizando capacidades de pensamento crítico, numa iniciação ao pensamento científico (Duarte, 2008).

É importante salientar que um laboratório gramatical implica que o professor tenha estruturado o seu trabalho num conjunto de sessões organizadas, com uma planificação e organização prévia dos dados (Duarte, 2008). O laboratório gramatical

implementado foi proposto em Batalha (2018) para o estudo dos pronomes numa turma de 4.º ano.

Os dados recolhidos foram analisados, no capítulo 4, que tem como título intervenção pedagógica. Analisaram-se as respostas dos alunos e as suas interações, bem como os tipos de fala segundo a taxonomia de Mercer (2003) (i) fala disputativa; (ii) fala exploratória e (iii) fala cumulativa.

A fase de pré-teste foi realizada através da observação e correção das fichas de avaliação, observando-se uma dificuldade geral da turma no que diz respeito à componente da gramática, o que motivou a escolha deste tema de intervenção didática.

A segunda fase do projeto foi realizada em conjunto com os alunos, numa atividade proposta para toda a turma, escrita no quadro (apêndice 1) relacionada com um texto que os alunos tinham trabalhado em sala. O objetivo desta fase foi perceber aquilo que os alunos sabiam sobre pronomes.

A terceira e última fase da intervenção educativa foi então a proposta do LG sobre pronomes (Batalha, 2018), realizado em diferentes sessões, em grupo, com a gravação de três diádes.

Um dos motivos pelos quais foi tomada a decisão de realizar um laboratório gramatical foi porque este deve proporcionar às crianças oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um “olhar cientista” de forma que estas interroguem a realidade e reflitam sobre a mesma, neste caso em particular sobre a língua e os seus usos (Duarte, 2008).

Para a seleção dos pares contou-se com a ajuda da professora titular de turma, tendo como objetivo a constituição de pares heterogêneos: o par devia ser constituído por um aluno com melhor aproveitamento escolar e outro aluno com mais dificuldades. Desta forma, tanto a criança que possui maiores dificuldades como aquela que auxilia o outro beneficiam, visto que a partilha de conhecimentos desenvolve não só espírito de entreajuda e experiências gratificantes, mas também potencia o seu desenvolvimento social cognitivo e linguístico, numa perspetiva sociocultural, de acordo com os princípios vygotskianos da aprendizagem cooperativa.

Ao realizar este estudo foi possível desenvolver inúmeras aprendizagens profissionais, no que diz respeito à realização e compreensão de como se efetua uma investigação, assim como relativamente ao aprofundamento dos meus conhecimentos em relação ao tema escolhido. Permitiu-me uma exploração mais detalhada do domínio da gramática, foi possível verificar que se pode tornar uma área de interesse para os alunos,

se as estratégias adotadas forem motivadoras. A aprendizagem destas estratégias, enquanto futura professora, será uma ferramenta valiosa que poderá ser utilizada para incentivar os alunos a terem interesse por esta competência das *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018).

A investigação sobre a prática constituiu um grande desafio, não só pela importância de refletir sobre a minha prática, mas porque é necessário encontrar estratégias e meios que consigam ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, sendo esse o maior objetivo. Uma das maiores dificuldades sentidas foi como deveria propor a realização do LG aos alunos, qual seria a melhor estratégia. Outra das dificuldades sentidas foi analisar as minhas ações e intenções pedagógicas e, consequentemente, justificar o modo de agir.

Em relação a aspetos que poderiam ser melhorados na metodologia, considero que os dados recolhidos poderiam ter sido gravados através de vídeo e não apenas áudio, o que iria permitir uma melhor análise e interpretação das interações dos pares escolhidos. Poderiam ainda ter sido feitas mais notas de campo de cada sessão, para sustentar a observação e análise das transcrições. Finalmente, penso que poderia ter sido realizada uma entrevista aos pares que foram sujeitos às gravações de áudio, de forma a perceber quais as dificuldades sentidas ao longo da realização do LG.

Considero, portanto, que ainda tenho um longo caminho a percorrer com o objetivo de ganhar mais experiência relativamente a certas capacidades profissionais, entre as quais se destacam a preparação das aulas, a escolha de estratégias adequadas aos interesses e necessidades dos alunos e respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um deles.

Outro aspeto que julgo importante salientar foi a falta de tempo para concluir a minha intervenção antes do estágio terminar. Considero que deveria ter começado mais cedo, pois foi necessário prolongar o estágio mais duas semanas e não foi possível entrevistar os alunos nem fazer a avaliação do LG. O facto de ser uma turma de 4º ano fez com que a professora titular de turma estivesse preocupada com o cumprimento do programa e com a festa de final de ano letivo. Entretanto, houve mudança de sala devido a obras na escola, o que acabou por fazer com que tudo se atrasasse.

No que concerne o desempenho dos alunos, é possível afirmar que foram observadas algumas evoluções ao nível do trabalho colaborativo, sendo que, inicialmente, alguns pares se recusavam a trabalhar com o colega ou assumiam um papel de controlo, outros não aceitaram o par que lhes tinha calhado. Conforme se avançou com a

intervenção/investigação, foi perceptível o aumento do interesse dos alunos que participavam de forma mais ativa nas discussões finais.

Durante o projeto, no fim de cada sessão, surgiu a necessidade de analisar os aspectos negativos e positivos, tendo como objetivo melhorar a forma como seria a exploração do LG e até mesmo melhorar as minhas intervenções no decorrer da investigação. Todo este processo permitiu-me refletir sobre os desafios enfrentados e sobre a forma como lidei com cada um deles, bem como aquilo que podia ter feito de forma diferente.

Considero que a realização desta investigação tenha sido uma mais-valia para o meu crescimento enquanto pessoa. Apesar de esta área não ser do meu particular interesse, acabei por me sentir realizada a nível pessoal e profissional, pois consegui enfrentar receios, medos e inseguranças que senti. Mesmo depois do dia em que fui ter com a professora orientadora e não sabia qual o tema, a área ou o que queria investigar, uma vez que aquilo que era realmente do meu interesse não era possível concretizar tendo em conta a curta duração do estágio, continuei a sentir-me bastante perdida durante algum tempo, apesar do trabalho de pesquisa e leitura dos documentos orientadores. No entanto, sinto que este processo foi um percurso de superação profissional e acabou por me dar uma perspetiva diferente do ensino da gramática e do ensino de forma geral. Fez-me perceber como pretendo lecionar no futuro, como pretendo apresentar os conteúdos aos meus futuros alunos, como pretendo chegar até eles, respeitando sempre o ritmo e o tempo de cada um, oferecendo estratégias diferenciadas e incentivando o trabalho de grupo e ou a pares, motivando a colaboração e a entreaajuda.

Considerando a importância da planificação das aulas em que se privilegiem os interesses do aluno, adaptando ao nível das aprendizagens de cada um ao seu ritmo e às suas capacidades, o meu desejo é que os meus futuros alunos compreendam e aceitem as suas características individuais e que percebam que elas têm espaço em sala de aula. Que sejam capazes de aceitar a diferença, convivendo com ela e que se tornem ativos no seu processo de aprendizagem.

Para que isto seja possível, acredito que, ao ter aprofundado os meus conhecimentos sobre a temática, serei capaz de, autonomamente, aperfeiçoar a minha prática profissional, refletindo, analisando e ajustando a mesma sempre que necessário.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Universidade de Coimbra. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação.
- Batalha, J. M. (2018). *Relações entre conhecimento explícito da língua e a competência de leitura*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.
- Bogdan, R., & Blikien, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Rocha, M., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cardoso, A. S. (Março de 2020). A aplicação do laboratório gramatical em sala de aula com recurso à gravação áudio: resultado de uma análise de dados. *Palavras - revista em linha*, pp. 83-95. Obtido em Março de 2021
- Costa, J., Caldeira Cabral, A., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua. Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. (M. d. Educação, Ed.) Portugal.
- Educação, D. G. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: ME. DGE. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Gouveia, M. E. (2018). *A Aprendizagem através de Atividades de Jogo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Setúbal. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Graue, M. E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Mercer, N. (2003). *Helping children to talk and think together more effectively*. UK.
- Myhill, D., Watson, A., & Newman, R. (2020). Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13.

- Pinto, J., & Almeida, F. (2018). *Programa de Unidade Curricular Seminários de Investigação sobre Práticas Pedagógicas*. Obtido de Moodle: http://moodle.ips.pt/1819/pluginfile.php/33678/mod_resource/content/4/Programa%20S%20IPP%20-MPE1C%2018-19.pdf
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em G. (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Quivy, R. (1992). A pergunta de partida. Em *Manual de investigação em ciências sociais* (pp. 29-46). Lisboa: Gradiva.
- Santos, A. R., Cardoso, A., & Pereira, S. (2014). Às voltas com as palavras: desenvolvimento da consciência linguística no 1º ano de escolaridade. pp. 84-100.
- Santos, A. R., Cardoso, A., & Pereira, S. (2014). Às voltas com as palavras: desenvolvimento da consciência linguística no 1º ano de escolaridade. pp. 84 - 100.
- Silva, A. C. (s.d.). *Autonomia e Aprendizagem pela Descoberta: O Caso das Gramáticas Escolares da TLEBS*. Universidade do Minho.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação* (4ª edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXOS

Anexo 1 – Guião 1 – retirado da tese de doutoramento da professora Joana Batalha (2018)

ETAPA 1

1. Observa agora alguns pronomes... consegues dizer a que se refere cada um deles?

	este	lhes	
eles	aquela	ela	que

1.1 Porquê?

1.2 Regista a tua primeira conclusão.

Guião 1

ETAPA 2

1. Lê agora este excerto de um texto publicado na revista *Visão Júnior* sobre a exposição *O Fascinante Mundo das Aranhas e dos Escorpiões* do Museu Nacional de História Natural e da Ciência, em Lisboa.

*Cuidado, há um museu em Lisboa cheio de artrópodes! Não sabes o que é **isso**? São aranhas, tarântulas e escorpiões, todos **eles** invertebrados e com um esqueleto exterior. Os aracnídeos têm oito patas, quatro pares de olhos, um par de quelíceras (tenazes ao lado da boca para apanhar as presas) e são predadores **que** se alimentam de insetos. Paralisam-**nos** e injetam-**lhes** sucos digestivos até o inseto ficar num líquido (...).*

- 1.1. Escreve a expressão a que cada pronome destacado se refere. Para te ajudar, alguns espaços já estão preenchidos.

isso refere-se a _____

eles refere-se a _____

que refere-se a predadores

os refere-se a _____

lhes refere-se a insetos

- 1.2. Porque é que agora já conseguiste dizer a que se referem os pronomes?

2. Neste momento já consegues acrescentar informação à tua conclusão anterior. Não é possível saber a que se referem pronomes como ela, aquela, si, isto, este e meu quando estão sozinhos, mas

ETAPA 3

1. Observa mais exemplos para confirmar se a conclusão está certa. O excerto que se segue, retirado de um texto de Ana Oom, conta-nos o início da história da descoberta do Brasil.

D. Manuel I passava os dias a pensar. Tinha uma ideia em mente e não ia desistir dela facilmente. Não era homem para se deixar vencer. (...) Mandou preparar uma armada grandiosa, composta por embarcações enormes e com um bom carregamento de armas. Depois escolheu para seu capitão Pedro Álvares Cabral e, com muito secretismo, deu-lhe algumas indicações. (...) Em março de 1500, a armada partiu para esta nova missão. Os marinheiros avançaram calmamente pelo oceano Atlântico até à ilha de São Nicolau, em Cabo Verde, onde ancoraram para se abastecer. Depois, o capitão deu ordens para que seguissem mais para ocidente, para poderem apanhar os ventos certos que os ajudassem a tomar a direção da Índia.

- 1.1. Escreve a expressão a que cada pronome destacado se refere.

ela refere-se a _____

seu refere-se a _____

esta refere-se a _____

lhe refere-se a _____

os refere-se a _____

2. Os pronomes ganham significado quando aparecem num texto, consegues confirmar essa conclusão?

3. Porquê? Apresenta um exemplo do texto.

ETAPA 4

1. Vamos agora observar com mais atenção as expressões que escreveste na etapa anterior. Assinala com um X a resposta que consideras correta.

1.1 Essas expressões pertencem a um mesmo grupo de palavras?

☐ Sim

☐ Não

1.2 Que grupo de palavras é?

☐ Grupo nominal (tem um nome como elemento principal)

☐ Grupo verbal (tem um verbo como elemento principal)

2. Consegues acrescentar mais uma informação à tua conclusão? Completa a conclusão anterior.

Não é possível saber a que se referem pronomes como **ela, aquela, si, isto, este e meu**, quando estão sozinhos, mas quando aparecem num texto, os pronomes ganham significado e referem-se a outras expressões.

As expressões a que os pronomes se referem são

ETAPA 5

2. Lê o excerto do conto “Os sapatos vermelhos” de Hans Christian Andersen.

No domingo seguinte foi a comunhão, e Karen olhou para os sapatos pretos, olhou para os vermelhos... e voltou a olhar para os vermelhos. E calçou os vermelhos.

Estava um belo tempo de Sol. Karen e a velha senhora foram por um atalho poeirento, através de um campo de trigo.

5 À porta da igreja encontrava-se um velho soldado com uma muleta e com uma estranha barba comprida que era mais ruiva que branca. Fora antes completamente ruiva. **Ele** curvou-se até ao chão e perguntou à velha dama se podia limpar-**lhe** os sapatos. Karen estendeu também o **seu** pezinho.

– Olha! Que lindos sapatos de baile! – disse o soldado. – Agarre-**os** bem quando dançar!

10 – E bateu com as mãos nas solas.

A velha senhora deu ao soldado uma moedazinha e entrou com Karen na igreja.

Toda a gente olhou para os sapatos vermelhos de Karen. Todas as imagens olharam para **eles**. Quando Karen se ajoelhou em frente do altar e pôs o cálice de oiro diante da boca, só pensou nos sapatos vermelhos. (...)

15 Toda a gente saiu da igreja e a senhora subiu para a sua carruagem. Karen levantou o pé para subir atrás **dela**, quando o velho soldado que estava por perto **lhe** disse:

– Olha que lindos sapatos de baile!

E Karen não pôde resistir, teve de fazer alguns passos de dança e, quando começou, 20 puseram-se as pernas a dançar. Era como se os sapatos tivessem tomado o poder sobre **elas**. Dançou à volta da igreja. Não podia deixar de fazê-**lo**.

3. Como já sabes, os pronomes destacados referem-se a outras expressões do texto. Escolhe a opção correta, encontrando para cada pronome a expressão a que se refere.

2.1 Na linha 6, **ele** refere-se a

- ☐ um campo de trigo.
- ☐ um velho soldado.
- ☐ uma muleta.
- ☐ uma estranha barba comprida.

2.2 Na linha 7, **lhe** refere-se a

- ☐ os sapatos.
- ☐ o seu pezinho.
- ☐ Karen.
- ☐ a velha dama.

2.3 Na linha 8, **seu** refere-se a

- ☐ Karen.
- ☐ os sapatos.
- ☐ velha dama.
- ☐ pezinho.

2.4 Na linha 9, **os** refere-se a

- ☐ lindos sapatos de baile.
- ☐ passos de dança.
- ☐ o soldado.
- ☐ o seu pezinho.

2.6 Na linha 13, **eles** refere-se a

- ☐ o cálice de ouro.
- ☐ a boca.
- ☐ os sapatos.
- ☐ Karen.

2.6 Na linha 17, **ela** refere-se a

- ☐ a igreja.
- ☐ a senhora.
- ☐ a sua carruagem.
- ☐ Karen.

2.7 Na linha 20, **elas** refere-se a

- ☐ as imagens.
- ☐ as mãos.
- ☐ as pernas.
- ☐ as solas.

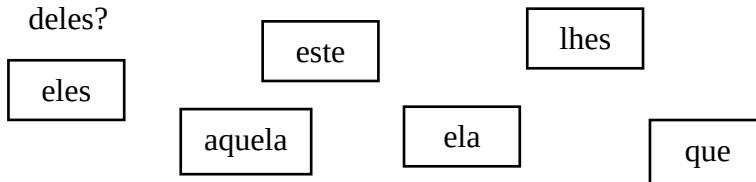
4. Identifica a que se refere o pronome **o** em «Não podia deixar de fazê-lo», na linha 22.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Exercício de introdução ao LG

ETAPA 1

2. Observa agora alguns pronomes... consegues dizer a que se refere cada um deles?



2.1 Porquê?

2.2 Regista a tua primeira conclusão.
