



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

O uso de adjetivos em posição pré e pós-nominal: avaliação do conhecimento linguístico num 2.º ano

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais
no 2º Ciclo do Ensino Básico

2025, Sandy Malhó Machado



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Sandy Malhó Machado

**O uso de adjetivos em posição pré e pós-nominal: avaliação do conhecimento linguístico
num 2.º ano**

Relatório Final do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Natália de Jesus Albino Pires

Outubro, 2025

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Natália Pires, pela orientação serena e dedicada. A exigência tornou-se fundamental para que este trabalho ganhasse forma e sentido. Obrigada pela confiança, pelo incentivo contínuo e pela disponibilidade em qualquer momento.

A todos os docentes que fizeram parte do meu percurso, pela inspiração, pelo conhecimento transmitido e pelos desafios que me ajudaram a crescer enquanto futura profissional da educação.

Aos professores cooperantes, pelo exemplo de prática pedagógica, pela abertura ao diálogo e pela forma como me integraram nas dinâmicas escolares.

Às amigas que caminharam ao meu lado nesta jornada e que fizeram deste percurso um espaço de cumplicidade e apoio mútuo — Tânia, Sofia, Mariana, Rita, Catarina, Maria, Madalena e Fabiana. Por cada conversa, cada sorriso e cada silêncio acolhedor nos momentos difíceis.

Aos que sempre foram porto seguro, família no sentido mais pleno da palavra, por acreditarem em mim mesmo quando a dúvida ameaçava, por cada gesto de amor e suporte discreto, por celebrarem comigo cada conquista e nunca deixarem que me sentisse sozinha.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este caminho se tornasse possível — o meu muito obrigada.

Grata!

O uso de adjetivos em posição pré e pós-nominal: avaliação do conhecimento linguístico num 2.º ano

Resumo: O presente relatório foi elaborado no âmbito de uma investigação-ação realizada durante o Estágio do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2023/2024, na disciplina de Português, numa turma de 2.º ano de escolaridade. Este estudo, de natureza qualitativa, teve por base a seguinte questão de investigação: "Como o uso de adjetivos em posição pré e pós-nominal pode refletir o conhecimento linguístico de alunos do 2.º ano?". A intervenção teve como objetivos: i) avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o uso de adjetivos em posição pré e pós-nominal; ii) planejar, implementar e avaliar atividades que promovam a compreensão e o uso correto dos adjetivos em diferentes posições; iii) analisar a evolução do conhecimento linguístico dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Para a intervenção, foram criadas cinco fichas de exploração, sendo que a primeira, a quarta e a quinta eram iguais, permitindo a análise da evolução dos alunos ao longo do tempo. Através destas fichas, os alunos foram incentivados a refletir e a aplicar os adjetivos em diferentes posições em relação ao substantivo, explorando, assim, aspetos essenciais da sintaxe. Os resultados obtidos indicaram uma melhoria significativa na capacidade dos alunos ao utilizar adjetivos em posições variadas, embora algumas dificuldades iniciais tenham persistido. Conclui-se que a abordagem sistemática ao ensino dos adjetivos em posições pré e pós-nominal contribui para o desenvolvimento do conhecimento linguístico dos alunos.

Palavras-chave: Adjetivo; Conhecimento Linguístico; Sintaxe; 1.º CEB.

Abstract: This report was drawn up as part of an investigation-action carried out during the Master's Internship in Primary School Teaching and in the Teaching of Mathematics and Natural Sciences in Lower Secondary Education, in the 2023/2024 school year, in the subject of Portuguese, in a 2nd grade class. This qualitative study was based on the following research question: “How can the use of adjectives in pre- and post-nominal positions reflect the linguistic knowledge of 2nd graders?”. The aims of the intervention were: i) to assess students' prior knowledge of the use of adjectives in pre- and post-nominal positions; ii) to plan, implement and evaluate activities that promote understanding and correct use of adjectives in different positions; iii) to analyse the evolution of students' linguistic knowledge throughout the teaching-learning process. For the intervention, five exploration sheets were created, the first, fourth and fifth of which were the same, allowing the students' progress to be analysed over time. Through these sheets, students were encouraged to reflect on and apply adjectives in different positions in relation to the noun, thereby exploring key aspects of syntax. The results showed a significant improvement in the students' ability to use adjectives in varied positions, although some initial difficulties persisted. It is concluded that a systematic approach to teaching adjectives in pre- and post-nominal positions contributes to the development of students' linguistic and syntactic knowledge.

Keywords: Adjective; Linguistic Knowledge; Syntax; Primary School Teaching.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	3
Capítulo I.....	4
I - Desenvolvimento Linguístico	4
II - Adjetivo.....	10
II.I - Posição Pré e Pós-Nominal do Adjetivo.....	11
III - <i>Aprendizagens Essenciais</i> e Manual Escolar	14
METODOLOGIA	17
Capítulo II.....	18
I – Metodologia de investigação-ação.....	18
II - Caracterização da população/alvo.....	19
II.I - Caracterização da turma.....	19
II.II - Descrição da escola.....	20
II.III - Descrição da sala de aula.....	21
III - Questão de Partida.....	21
IV - Descrição das Intervenções.....	23
ANÁLISE DE DADOS.....	25
Capítulo III.....	26
Análise de dados obtidos na avaliação diagnóstica	26
Análise de dados obtidos na ficha intermédia.....	27
Análise de dados obtidos na ficha de verificação de conhecimentos	27
Comparação das três fichas	28
CONCLUSÕES.....	30
CAPÍTULO IV.....	31
Considerações Finais	31
I – Verificações das hipóteses formuladas	31
II – Limitações do estudo e contributos para futuras investigações	31
BIBLIOGRAFIA.....	33
APÊNDICES.....	37
Apêndice 1 – Ficha Pré-teste, intermédia e Pós-teste	38

Apêndice 2 – Ficha “Desenha e caracteriza”	39
Apêndice 3 – Ficha “Colocação do adjetivo”	40

Lista de abreviaturas

1. SN - Sintagma Nominal
2. AE – *Aprendizagens Essenciais*
3. DT – *Dicionário Terminológico*
4. DP – Determinante Frase

Lista de Tabelas

TABELA 2 – CRONOGRAMA DAS SESSÕES IMPLEMENTADAS.....	23
TABELA 3 - RESULTADOS DA FICHA DIAGNÓSTICA: ACERTOS E ERROS POR PERGUNTA.....	26
TABELA 4 - RESULTADOS DA FICHA INTERMÉDIA: ACERTOS E ERROS POR PERGUNTA.....	27
TABELA 5 - RESULTADOS DA ÚLTIMA FICHA: ACERTOS E ERROS POR PERGUNTA.....	28

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DOS ALUNOS	29
---------------------------------------	----

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A escola desempenha um papel crucial na formação dos alunos, preparando-os para as diversas fases da vida, sendo uma das tarefas centrais do professor introduzir as crianças no modo escrito, fundamental para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, é importante que os alunos desenvolvam competências linguísticas sólidas, que lhes permitam comunicar de forma eficaz e natural, refletindo criticamente sobre a língua.

Na disciplina de Português, o ensino do uso adequado dos adjetivos, principalmente a posição pré e pós-nominal, é uma competência essencial que contribui para o desenvolvimento do conhecimento linguístico dos alunos. Deste modo, a compreensão e a aplicação correta dessas estruturas linguísticas não só ampliam o campo lexical dos alunos, como também promovem uma maior precisão e expressividade na comunicação. Sendo que esta é essencial, uma vez que está presente no dia-a-dia dos alunos.

Este estudo coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem, com o professor agindo como mediador e orientador. A intervenção foi delineada para avaliar e promover o uso de adjetivos em posições variadas, ajudando os alunos a refletirem sobre a sintaxe. Assim, foram desenvolvidas cinco folhas de exploração, com o intuito de acompanhar a evolução do conhecimento linguístico dos alunos ao longo do tempo.

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como tema “O uso de adjetivos em posição pré e pós-nominal: avaliação do conhecimento linguístico num 2.º ano”.

O capítulo seguinte tem como objetivo apresentar uma revisão da literatura sobre os temas relacionados com as palavras-chave deste estudo. Abordarei os conceitos

referentes a cada um desses termos, fornecendo uma base teórica para a análise que se segue nos capítulos seguintes.

Desta forma, este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O capítulo I, centrado na Fundamentação Teórica, aborda o desenvolvimento linguístico, o estudo dos adjetivos, a sua posição pré e pós-nominal e a importância das aprendizagens essenciais e do manual escolar no processo educativo. O capítulo II, focado na Metodologia, descreve o tipo de trabalho realizado, a caracterização da turma e a descrição da escola e da sala de aula, a questão de partida e a descrição das intervenções implementadas. No seguinte capítulo, é exposta a Análise de Dados, sendo discutidos os dados obtidos ao longo da intervenção, seguindo-se o Capítulo IV, onde são apresentadas as principais conclusões do estudo, assim como limitações e sugestões para investigações futuras. A bibliografia usada ao longo do estudo é apresentada na última secção do relatório.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I

I - Desenvolvimento Linguístico

O desenvolvimento linguístico é um processo fundamental na formação cognitiva e comunicativa das crianças, que envolve a aquisição e o aprimoramento de diversas competências linguísticas, permitindo às crianças compreender e produzir linguagem de forma eficaz. Segundo Sim-Sim (2017), a aquisição da linguagem deve ser entendida como um processo gradual, que integra dimensões cognitivas, sociais e linguísticas e que se inicia muito antes da entrada na escola, num processo de construção contínua a partir da interação com os adultos e o meio envolvente. Como defende Gonçalves et al. (2011), múltiplos aspetos da estrutura das palavras, frases e do discurso ainda não se encontram estabilizados no início do 1.º Ciclo, sendo necessário que a escola acompanhe e estimule esse desenvolvimento. Assim, a entrada na escolaridade formal representa uma fase crucial para a consolidação de aquisições linguísticas anteriores e para a emergência de competências mais complexas, nomeadamente ao nível sintático, discursivo e pragmático (Gonçalves et al., 2011).

Neste contexto, Gadzova et al. (2022) referem que o desenvolvimento da competência linguística está ligado à capacidade de os alunos construírem significados e refletirem sobre si mesmos, através de práticas de leitura, escrita e comunicação que promovem a consciência linguística e a compreensão cultural.

As crianças passam por diferentes fases de desenvolvimento, desde a fase pré-linguística, em que desenvolvem a comunicação não verbal, até à aquisição da linguagem, começando a produzir as primeiras palavras e frases. Sim-Sim (2017) refere que o desenvolvimento da linguagem resulta de uma interação entre disposições inatas e o meio social, sendo um processo universal, mas dependente de estímulos comunicativos e de interação verbal. Cadório (2013) reforça também que o domínio da oralidade, em particular da morfossintaxe e da semântica, é determinante para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, as competências linguísticas adquiridas nesta fase influenciam diretamente o desempenho escolar global. Almeida (2011) destaca também que, para além dos fatores biológicos, o meio familiar e o ambiente educativo

precoce têm um peso significativo no desenvolvimento das competências pré-leitoras e linguísticas, sendo a consciência fonológica, o reconhecimento de letras e o conhecimento morfosintático, fortes preditores do sucesso escolar na leitura.

A consciência linguística pode ser compreendida como a capacidade de refletir sobre a língua como um objeto em si, identificando as suas regras e padrões, sendo que este desenvolvimento ocorre de forma progressiva e está intimamente ligado à aprendizagem da leitura bem como da escrita. Inicialmente, as crianças utilizam a língua de forma intuitiva, explorando sons, palavras e estruturas através da interação com o ambiente. Com a intervenção educativa, essa intuição é transformada, ampliada e sistematizada, permitindo que avancem para níveis mais altos de conhecimento explícito. Neste sentido, uma vez que o domínio da leitura e da escrita depende fortemente da capacidade de refletir sobre a língua, torna-se essencial que a escola promova momentos de reflexão linguística estruturada ao longo da escolaridade. Esta prática é vista como uma condição necessária para o desenvolvimento de competências linguísticas profundas e para o sucesso académico (Sim-Sim, 1998). Para além disso, a eficiência da leitura está diretamente relacionada com o nível da fluência leitora e com o reconhecimento rápido de palavras, destacando-se como competências fundamentais a desenvolver ainda na educação pré-escolar (Almeida, 2011).

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1936, citado por BSY Group Psychology Study, 2017) contribui para compreender como a criança desenvolve a linguagem junto com o seu crescimento cognitivo. A linguagem surge à medida que a criança amadurece e interage com o mundo ao seu redor, fazendo parte da forma como ela organiza as suas ideias e experiências. Conforme a criança cresce, vai aprendendo conceitos como tempo e casualidade, o que permite usar estruturas linguísticas mais complexas, como comparações e frases mais elaboradas. Desta forma, é importante que a educação respeite o ritmo da criança e disponibilize um ambiente consistente em estímulos para que ela possa aprender e desenvolver a linguagem de forma natural.

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

Gonçalves et al. (2011) reiteram que é importante os professores reconhecerem a maturidade linguística dos seus alunos e planearem atividades que promovam a exposição contínua e estruturas linguísticas complexas e variadas. Serra e Pires (2019) defendem ainda que a intervenção pedagógica baseada em atividades lexicais, como contos breves e longos, criação de narrativas breves e composição de poemas e canções, contribui para “diferentes áreas do saber que ampliarão, sem dúvida, o capital lexical das crianças” (p.331). A escola é, portanto, um espaço privilegiado para a construção de competências linguísticas, uma vez que proporciona oportunidades estruturadas e intencionais para que as crianças explorem e aprofundem o seu domínio da língua.

A promoção da consciência linguística na escola contribui para que os alunos desenvolvam uma melhor compreensão da sua língua materna e valorizem a língua portuguesa enquanto elemento fundamental da sua identidade cultural e social, reforçando assim a importância do ensino consciente e valorizador da língua (Silva, 2014). Por isso, Bruner (1983) e Vygotsky (1984) enfatizam o papel do ambiente social, salientando que a linguagem se desenvolve com o apoio de interações repetidas entre adulto e criança.

Para além disto, é importante compreender que o desenvolvimento linguístico é influenciado por variáveis extralinguísticas, como o contexto familiar e o estatuto socioeconómico, sendo que crianças de meios mais favorecidos tendem a demonstrar desempenhos superiores nos domínios da semântica e, por isso, devem ser consideradas no planeamento das práticas educativas, promovendo, assim, a equidade (Cadório, 2013).

O ensino da gramática, segundo Duarte (2008), deve ser encarado como parte essencial do desenvolvimento da consciência linguística. A autora propõe uma abordagem reflexiva, o “laboratório gramatical”, em que as crianças observam e investigam a língua com um “olhar cientista”, transformando o seu conhecimento intuitivo em conhecimento estruturado (p.18). Gonçalves et al. (2011) também reforçam esta visão, afirmando que o professor deve estimular a consciência linguística dos alunos através de exercícios dirigidos e diversificados. O trabalho sobre estruturas linguísticas deve, assim, ir além da mera reprodução, promovendo a análise, a comparação e a reorganização linguística.

Essa perspetiva destaca a importância de um ensino ativo e prático, que permita aos alunos memorizar regras e compreender os mecanismos subjacentes à estrutura e funcionamento da língua. Nesse sentido, Duarte (2008) afirma que “Tomar consciência daquilo que sabemos sobre a nossa própria língua, transformar aspetos do nosso conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objectivo, estruturado, constitui um enriquecimento intelectual de que nenhuma criança ou jovem deve ser privado.” (p.16).

De modo a atingir essa meta, o desenvolvimento da consciência linguística engloba diversas competências que se interligam. A consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e a consciência morfológica, que permite compreender unidades mínimas de significado e “desempenha um papel determinante no sucesso da leitura em ciclos mais avançados” (Duarte, 2008, p.30). Nesse sentido, Almeida (2011) destaca que as crianças que desenvolvam de forma adequada a consciência fonológica e a fluência leitora demonstram melhores resultados nas provas de língua portuguesa, confirmando que estas competências são indicadoras de sucesso escolar já no 1.º ano de escolaridade.

Segundo Cardório (2013), o desenvolvimento das competências morfossintáticas mostra progressos significativos durante o 1.º Ciclo, embora a maturação completa destas áreas se estenda para além desta etapa. A autora destaca que a escolaridade formal favorece o progresso linguístico ao proporcionar diversos estímulos, tanto na oralidade como na produção escrita.

A comunicação eficaz exige, ainda, o desenvolvimento da consciência lexical, que está intimamente relacionada com a consciência fonológica. Esta relação é explicada pela “representação que temos dos itens lexicais evolui de uma representação fonologicamente holística (...) até uma representação organizada segmentalmente.” (Duarte, 2008, p.36). A linguagem clara é fundamental para uma comunicação eficaz e, para isso, é importante que a criança desenvolva a consciência sintática, compreendendo assim a estrutura das frases. Duarte (2008) salienta essa importância ao destacar a necessidade de “sensibilização para a diferença entre complementos e modificadores.” (p.39), pois é crucial que as crianças compreendam como as diferentes partes de uma frase se relacionam e como os modificadores alteram o significado da mesma.

No que concerne à consciência textual, esta desempenha um papel importante, já que “os leitores usam o conhecimento estrutural que têm ao processar um texto” (Duarte, 2008, p.49). Este conhecimento é desenvolvido através da leitura de diversos géneros textuais e a sua evolução está relacionada à idade e ao nível escolar. Gonçalves et al. (2011) sublinham que, entre os seis e os dez anos, há uma expansão significativa da competência textual e discursiva, com o aluno a tornar-se, progressivamente, capaz de ajustar o seu discurso a diferentes contextos e propósitos comunicativos. Nesse âmbito, Duarte (2008) salienta que “é importante sensibilizar as crianças para os modos como o contexto situacional condiciona a forma dos nossos enunciados”, destacando a relevância de adaptar a comunicação às circunstâncias específicas de cada interação (p.55).

O domínio destas competências contribui para que a criança se torne um comunicador mais eficaz. A consciência explícita da língua é uma condição essencial para o sucesso na aprendizagem dos géneros orais e escritos, conforme sintetiza Duarte (2008). Além disso, é importante sensibilizar os alunos para a variação linguística, valorizando diferentes normas e registos.

As práticas de ensino devem ser intencionais e consistentes, promovendo o enriquecimento do repertório linguístico e o domínio progressivo das estruturas linguísticas menos estabilizadas à entrada no 1.º Ciclo, como as frases passivas ou as orações subordinadas (Gonçalves et al., 2011).

O desenvolvimento linguístico é um processo contínuo e fundamental para a formação integral da criança, sendo que o domínio da língua é essencial para o sucesso da criança, tanto na escola como na vida. Como sintetizam Gonçalves et al. (2011), o desenvolvimento linguístico deve ser acompanhado de forma sistemática ao longo do 1.º Ciclo, pois “a forma como este processo é conduzido é de importância crucial para aquele desenvolvimento, enquadrado na evolução infantil global, que é determinada de forma concomitante pela sua maturação cognitiva e por novas competências associadas aos vários tipos de inter-relação social.” (p.13).

O desenvolvimento linguístico para além de enriquecer o repertório linguístico da criança, também se interliga, de forma direta, com outros processos fundamentais do percurso escolar, como a compreensão da leitura, a aprendizagem da escrita e a produção

textual. Estes processos estão intrinsecamente relacionados, uma vez que o domínio das estruturas linguísticas impacta significativamente a capacidade de compreender e produzir textos em diversos contextos.

A compreensão da leitura vai além da decodificação de palavras, pois esta abrange múltiplas dimensões, como a interpretação dos significados dos textos, que é influenciada pela estrutura das frases, pelas relações entre os parágrafos, pela polissemia dos enunciados e pela intertextualidade com referências externas ao texto. Duarte (2008) destaca que “os leitores usam o conhecimento estrutural que têm ao processar um texto”, reforçando que o desenvolvimento da consciência textual é essencial para compreender como as partes de um texto se interligam e para interpretar os significados implícitos (p.49). A experiência da leitura de diferentes géneros textuais desempenha um papel crucial na aquisição dessas competências, pois amplia a exposição a variadas formas de organização textual e linguística.

No que concerne à aprendizagem da escrita, o conhecimento linguístico desempenha um papel determinante. Quanto mais familiarizados os alunos estiverem com as estruturas linguísticas, melhor será o seu domínio da técnica da escrita. Duarte (2008) explica que o conhecimento explícito da língua é uma “pré-condição de sucesso na aprendizagem dos géneros formais e públicos do oral, na aprendizagem da leitura e na aprendizagem da escrita” (p10). Assim, o ensino da gramática e o desenvolvimento da consciência linguística devem ser considerados alicerces no processo de formação de escritores competentes, capacitando os alunos a planearem, estruturarem e reverem os seus textos de forma eficaz.

Além disso, o desenvolvimento da textualidade, compreendido como a capacidade de produzir diferentes tipologias textuais, é outro elemento fundamental. A produção textual exige o domínio das regras gramaticais e sintáticas, como a capacidade de organizar ideias de forma coesa e coerente, adaptando o texto às diferentes finalidades comunicativas. Duarte (2008) reforça a importância da sensibilização para a variação linguística e para os diferentes géneros textuais como parte do processo de aprendizagem, uma vez que isso contribui para que os alunos se tornem produtores textuais mais versáteis e conscientes das especificidades de cada contexto discursivo.

II - Adjetivo

Os adjetivos são palavras que se juntam ao nome para o qualificar, concordando em género e número (Rocha, 2021). Estes desempenham um papel fundamental na linguagem, pois, segundo Callou et al. (2003) “a tradição gramatical refere-se a “nomes adjetivos” e “nomes substantivos”, sem levar em conta critérios para distingui-los.” (p.1). Esta tradição reconhece a importância do adjetivo na modificação e precisão da linguagem, mesmo que não se aprofunde numa análise detalhada das suas funções e propriedades.

Os adjetivos, segundo Rocha (2021), podem dividir-se em duas subclasses, sendo estas os adjetivos qualificativos e numerais. Relativamente aos primeiros, embora seja mais habitual surgirem numa posição pós-nominal, também podem aparecer numa posição pré-nominal. No que toca aos segundos, aparecem geralmente em posição pré-nominal. A questão que se levanta é a seguinte: porque é que uns adjetivos podem ocorrer em posição pré-nominal e em posição pós-nominal e outros só podem ocorrer em posição pós-nominal? Como trabalhar em contexto letivo as especificidades de ocorrência dos adjetivos junto do nome e, simultaneamente, desenvolver e sedimentar o conhecimento linguístico das crianças?

Segundo Prim (2012), o posicionamento dos adjetivos no sintagma nominal não é aleatório, uma vez que é condicionado por propriedades sintáticas e semânticas específicas. Alguns adjetivos ocupam posições fixas na estrutura do Determinante Frase (DP), afetando diretamente a interpretação da frase. A autora explora a hipótese de que os adjetivos diferem quanto à sua origem estrutural – uns funcionando como modificadores funcionais, outros como predicados de relativas reduzidas. É acrescentado ainda por Fonseca (1977), que o adjetivo pode exercer funções distintas consoante a posição que ocupa, pois pode funcionar como modificador direto do nome enquanto elemento com função atributiva, aproximando-se, assim, do comportamento dos predicativos. Esta distinção funcional está intimamente ligada à estrutura da frase e também à organização informacional, sendo a posição do adjetivo um fator determinante na sua interpretação semântica. De facto, como refere Fonseca (1977), “entre o verbo e o adjetivo não opera a interdependência sintagmática que temos encontrado na

predicação: o adjetivo pode ser apagado sem que tal determine a destruição da estrutura da frase ou a criação de homonímia por afectação da natureza ou conteúdo do verbo” (p.53).

Assim, no âmbito da sintaxe conectiva, Fonseca (2020) mostra que a atribuição de propriedades não depende somente da presença do verbo, pois pode ocorrer diretamente entre constituintes nominais. Ao destacar a função do adjetivo como elemento atributivo, é reforçada a sua relevância na construção do sentido das frases e no funcionamento da gramática da língua portuguesa.

Assim, em contexto letivo, a consciencialização destas funções sintáticas pode ser promovida através de tarefas práticas com frases ambíguas ou contrastivas, como um “velho amigo vs. um amigo velho”, que ajudam os alunos a observar como a ordem dos adjetivos afeta o significado (Fonseca, 1977, p.48).

II.1 - Posição Pré e Pós-Nominal do Adjetivo

O estudo da posição do adjetivo em relação ao substantivo no sintagma nominal (SN), “categoria sintática cuja estrutura lexical se apresenta diversificada em função do nome que lhe pode servir de núcleo” (Callou et al., 2003, p.1), é fundamental para entender a estrutura, a função da linguagem e também as diferentes nuances do significado. Desta forma, a ordem em que o adjetivo surge relativamente ao substantivo pode revelar informações sobre o grau de objetividade ou subjetividade da frase e o tipo de texto.

Contrariamente ao inglês, “que apresenta uma ordem bastante rígida: adjetivos sempre antepostos ao nome” (Callou et al., 2003, p.1), a língua portuguesa não funciona assim, uma vez que esta “apresenta maior flexibilidade na ordem dos elementos SN, sendo mais “livre” a posição que o adjetivo ocupa (...)” (p.1). Assim, segundo Monnerat (2018), a posposição do adjetivo tende a conservar o seu valor objetivo e denotativo, preservando o sentido próprio da qualidade atribuída ao substantivo. Esta ordem mais comum na linguagem quotidiana promove uma percepção analítica, em que o substantivo e o adjetivo formam unidades distintas de sentido, conferindo ao adjetivo uma função

descritiva e classificativa, com menor interferência da subjetividade do enunciador. Raposo et al. (2013) também reforçam que os adjetivos podem ocorrer tanto em posição pós-nominal quanto pré-nominal. Quando surgem após o nome, assumem, em regra, uma função atributiva, caracterizando objetivamente o nome. Já quando são antepostos, tendem a assumir um valor avaliativo, mais subjetivo, muitas vezes com efeito estilístico ou emocional, o que pode influenciar diretamente o significado do enunciado.

Por exemplo:

Adjetivo pós-nominal (sentido objetivo, literal) vs. adjetivo pré-nominal (sentido subjetivo, conotativo)

Um homem pobre —> Um homem que não tem dinheiro. (Sentido objetivo)

Um pobre homem —> Um homem digno de pena ou sofrimento (Sentido subjetivo)

De acordo com Raposo et al. (2013), a posição pós-nominal do adjetivo tende a marcar uma interpretação restritiva e especificadora, atribuindo uma característica objetiva ao nome que modifica. Já a posição pré-nominal, segundo Neves (2000), ocorre mais frequentemente em textos literários, conferindo ao enunciado um efeito de maior subjetividade, associando-se a uma intenção estilística do falante.

A flexibilidade na ordem do adjetivo em português “não é dada pelo contexto sintático e/ou semântico-discursivo de sua ocorrência” (Callou et al., 2003, p.3), mas sim por propriedades intrínsecas ao próprio adjetivo, como a sua capacidade de “ocupar a posição pré ou pós-nuclear” (p.3), já definidas no léxico. A análise da variação mostra então que a ordem do adjetivo é influenciada por fatores lexicais e semânticos e não apenas pelo contexto frásico.

Para além dos fatores lexicais, semânticos e do contexto frásico, há a obrigatoriedade de alguns adjetivos serem colocados à direita do substantivo. Segundo Cunha & Cintra (1984), os adjetivos relacionais, que expressam relações de tempo, espaço, matéria, finalidade, procedência, entre outros, devem surgir pospostos ao substantivo. Estes adjetivos não denotam qualidades subjetivas, mas sim categorias objetivas, funcionando como classificadores que restringem o significado do nome ao qual

se associam. Além disso, os adjetivos que designam técnica, cor, forma, estado ou dimensão também tendem a ocupar a posição pós-nominal, pois desempenham um papel especificador dentro do sintagma nominal (Cunha & Cintra, 1984). Exemplos incluem "*rapaz **alto***", "*mesa **redonda***", "*muro **de pedra***" e "*templo **barroco***", em que a posição do adjetivo é essencial para manter a aceitabilidade gramatical e a interpretação correta.

A análise da posição do adjetivo no Sintagma Nominal é fundamental para compreender a estrutura e a função da linguagem, a dinâmica da variação linguística e as diferentes nuances do significado. A posição do adjetivo é então um elemento importante para a compreensão da complexidade da língua portuguesa, tanto na sua estrutura formal como na sua dimensão semântica.

A posição do adjetivo no Sintagma Nominal (SN) também é amplamente discutida na *Gramática do Português* da Fundação Calouste Gulbenkian (Raposo, 2013).

Segundo Raposo (2013) quando os adjetivos ocorrem na posição pós-nominal, tendem a ter uma leitura restritiva e a introduzir propriedades não inerentes ao substantivo, como em "*criança precoce*" ou "*gravata azul*" (p. 1085). Estes adjetivos, denominados denotativos, dividem-se em dois grupos principais: qualificativos e relacionais, sendo que estes últimos estão obrigatoriamente em posição pós-nominal, por funcionarem como classificadores objetivos do nome. Por outro lado, adjetivos avaliativos, como *carro fantástico*, mesmo quando ocorrem em posição pós-nominal, não assumem uma leitura restritiva, uma vez que exprimem uma apreciação subjetiva do falante sobre o referente, sem delimitar a extensão do nome. Além disso, há adjetivos com comportamento intencional, como "falso, suposto ou verdadeiro" (p.1087), que, quando surgem em posição pré-nominal, não descrevem propriedades do referente, mas expressam uma suspensão ou questionamento da aplicabilidade do nome ao sujeito referido. Nesses casos, o adjetivo indica que o falante não confirma a adequação do nome ao referente, como em "*o suposto assassino*" (Raposo, 2013, p. 1087).

O *Dicionário Terminológico* (DT), por sua vez, define o adjetivo como uma "classe aberta de palavras que, tipicamente, permite variação em género (i), em número (ii) e em grau (iii).". O DT também confirma que a posição do adjetivo influencia a interpretação semântica, sendo que "a posição dos adjetivos qualificativos é pós-

nominal” e os adjetivos relacionais “não ocorrem em posição pré nominal” (Ministério da Educação e Ciência, s.d.).

III - *Aprendizagens Essenciais* e Manual Escolar

O estudo do adjetivo, nas *Aprendizagens Essenciais* (AE) do 1.º ciclo do Ensino Básico, é introduzido de forma progressiva, acompanhando o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. A abordagem desse conteúdo revela um percurso estruturado, iniciando-se com uma exploração inicial no 1.º ano e progredindo para um aprofundamento no 2.º ano, sempre com foco na compreensão e no uso funcional da língua (Ministério da Educação, 2023).

Desta forma, segundo o Ministério da Educação (2023), o adjetivo, no 1.º ano, surge no âmbito do conhecimento explícito da língua, com uma introdução voltada principalmente para a exploração e uso intuitivo da flexão em número e género. Nesta fase, os alunos são expostos a situações práticas em que observam a concordância do adjetivo com o nome, sem uma abordagem aprofundada. O objetivo inicial é que os alunos identifiquem e utilizem adjetivos em contextos familiares, como na descrição de objetos, pessoas e espaços. Assim, as AE estabelecem que os alunos devem ser capazes de reconhecer padrões linguísticos básicos, como a flexão dos adjetivos, e utilizá-los corretamente na formulação de frases simples (Ministério da Educação, 2023).

No 2.º ano, o estudo do adjetivo já é mais aprofundado, consolidando os conhecimentos aprendidos no primeiro ano e introduzindo novas competências. Deste modo, os alunos são incentivados a identificar o adjetivo como classe gramatical e a compreender a sua função descritiva na língua. Além da flexão em género e número, são trabalhados exercícios que envolvem a ampliação e reestruturação de frases, onde os adjetivos são usados para enriquecer a construção textual. A gramática assume, assim, um papel mais ativo, permitindo que os alunos explorem os critérios semânticos, sintáticos e morfológicos do adjetivo e compreendam como este se relaciona com outras palavras na estrutura da frase (Ministério da Educação, 2023).

Assim, as AE esperam que, ao longo desses dois anos, os alunos desenvolvam a capacidade de reconhecer e utilizar adjetivos de forma consciente e adequada em diferentes contextos. No final do 2.º ano, os estudantes devem estar aptos a fazer concordância correta do adjetivo com o nome em género e número, expandir frases simples com o uso de adjetivos, identificar processos de formação do feminino dos nomes e adjetivos e reconhecer a importância do adjetivo na caracterização de elementos em textos narrativos e descritivos. Além disso, espera-se que eles mobilizem esse conhecimento na produção escrita, utilizando adjetivos para tornar os textos mais expressivos (Ministério da Educação, 2023).

Desta forma, a abordagem do adjetivo nas AE reflete um percurso didático estruturado e progressivo, garantindo que os alunos adquiram um conhecimento sólido da gramática de forma integrada à leitura, à escrita e à oralidade. É possível afirmar que o ensino do adjetivo não ocorre de forma isolada, mas sim como parte de um processo mais amplo de desenvolvimento da consciência linguística e da competência comunicativa, fundamentais para a formação de leitores e escritores competentes (Ministério da Educação, 2023).

No que respeita ao manual escolar, *Os Fantásticos* – Português 2.º ano, observa-se que este aborda os adjetivos através de uma articulação entre texto literário, atividades práticas e uma breve explicação conceptual (Lopes et al., 2017). A abordagem inicia-se com a leitura de um excerto do livro *Hoje não quero dormir!!!*, de Alexandre Honrado, onde surgem diversos adjetivos, permitindo uma exploração inicial do seu uso. Posteriormente, propõem-se exercícios que convidam os alunos a identificar e aplicar os adjetivos, nomeadamente completando frases, associando adjetivos a substantivos e distinguindo entre palavras que são ou não adjetivos. Relativamente à sua definição, “Os adjetivos caracterizam ou atribuem qualidade aos nomes e podem variar em género e número”, o que revela uma intenção de clarificar a função gramatical desta classe de palavras (p.75). Em relação à posição dos adjetivos, verifica-se que são apresentados exemplos apenas em posição pós-nominal, como por exemplo “campo colorido”, “colchão novo” e “noite negra”. No entanto, embora esta posição seja trabalhada de forma clara, em nenhuma parte do manual escolar é trabalhada a posição pré-nominal do

adjetivo. A tipologia de adjetivos explorada incide maioritariamente sobre os adjetivos qualificativos, relacionados com características físicas, sensoriais ou afetivas. Esta abordagem está alinhada com as orientações das Aprendizagens Essenciais, permitindo que os alunos do 2.º ano desenvolvam gradualmente a capacidade de reconhecer e utilizar adjetivos de forma consciente, integrando-os em descrições mais ricas e precisas (Lopes et al., 2017).

METODOLOGIA

Capítulo II

Neste capítulo, apresentarei a metodologia aplicada na pesquisa, descrevendo a população/alvo, os procedimentos adotados e os instrumentos usados para a recolha de dados.

I – Metodologia de investigação-ação

O presente estudo enquadra-se na tipologia da investigação-ação, uma abordagem metodológica que pressupõe a melhoria das práticas através de um processo de reflexão sistemática sobre a ação. Segundo Coutinho et al. (2009), a investigação-ação distingue-se de outras metodologias, uma vez que promove simultaneamente a compreensão e a transformação da realidade educativa.

Segundo Coutinho et al. (2009), esta metodologia baseia-se no paradigma sócio-crítico, colocando em evidência o carácter interventivo da investigação, enquanto privilegia a participação ativa dos sujeitos no diagnóstico. Assim, posicionamo-nos como praticantes reflexivos, capazes de melhorar as nossas estratégias com vista à melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem.

A investigação-ação desenvolve-se em ciclos sucessivos de planeamento, ação, observação e reflexão, num movimento nomeado de espiral, de construção colaborativa do conhecimento (Coutinho et al., 2009). Assim, no presente estudo, este ciclo foi operacionalizado através da implementação de uma intervenção pedagógica, seguida de momentos sistemáticos de recolha e análise de dados que permitiram ajustar e melhorar as práticas educativas.

A metodologia da recolha de dados aplicada neste estudo foi quantitativa e qualitativa, proporcionando uma visão ampla e integrada da realidade educativa observada.

A abordagem quantitativa foi caracterizada pela utilização de instrumentos estruturados que possibilitam a avaliação objetiva dos comportamentos e desempenho dos participantes (alunos). Esta abordagem quantitativa permitiu a recolha de dados

numéricos, como o número de respostas corretas e erradas nas diversas avaliações, o que favoreceu a análise estatística do progresso dos alunos e a identificação de áreas específicas de dificuldade (Coutinho et al., 2009). Assim, segundo Pereira, A., & Oliveira, I. (2021), “privilegiam-se os métodos quantitativos e metodologias de natureza experimental, quasi-experimental, correlacional, comparativa causal, por inquérito, pois possibilitam ao investigador ser preciso na apresentação e descrição dos dados recolhidos e explicar as relações que emergem da sua análise” (p.448). Estes dados foram cruzados com as nossas próprias reflexões e observações em sala de aula, o que remete para a componente qualitativa da investigação.

A recolha de dados qualitativos teve como principal foco a observação, prática defendida por Castro et al. (2012), permitindo uma análise descritiva, interpretativa e processual das interações em sala de aula, possibilitando uma compreensão aprofundada da forma como os alunos se apropriavam dos conteúdos, das suas estratégias, dificuldades e atitudes perante as tarefas. Como referem os autores, a investigação-ação tem uma natureza “puramente qualitativa” que valoriza a auto-reflexão, auto-avaliação e compreensão crítica dos contextos educativos (Castro et al., 2012, p. 2). A recolha qualitativa foi realizada com base na análise interpretativa contínua e como defendem Castro et al. (2012), a observação e reflexão permanente durante a ação são essenciais para a monitorização do impacto das intervenções pedagógicas.

Assim, a investigação-ação revelou-se uma metodologia mais adequada para responder aos objetivos deste estudo, na medida em que se tornou possível aliar a investigação à intervenção pedagógica, promovendo um processo formativo contínuo e contextualizado.

II - Caracterização da população/alvo

II.1 - Caracterização da turma

A turma, que foi o público-alvo deste estudo, enquadra-se no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A turma em questão é composta por vinte e um alunos no total, sendo treze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com uma faixa etária compreendida

entre os sete e os oito anos. No entanto, apenas dezasseis alunos fizeram parte deste estudo, uma vez que três alunos estão diagnosticados com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e, por isso, apesar de estarem integrados no mesmo espaço que os restantes colegas, não participam nem realizam os mesmos trabalhos que a restante turma. Para além destes três alunos, outros dois têm Necessidades Educativas Específicas (NEE), sendo estes cinco acompanhados regularmente por diversos especialistas e terapeutas. Por terem RTP – Relatório Técnico-pedagógico, dois alunos não participaram na totalidade do estudo, uma vez que em algumas intervenções estiveram ausentes para terapias. Apesar destes cinco casos, a turma, de um modo geral, não apresenta um nível de dificuldade elevado, sendo que as dificuldades são ultrapassadas pelos alunos de uma forma natural. A turma é bastante interessada e empenhada, sendo que a participação, durante as aulas, voluntária, é uma dessas provas. Para além das aulas, os alunos, de um modo geral, frequentam atividades extracurriculares propostas pela escola, como a dança, o teatro e a música. Para além disto, e apesar de se tratar de uma turma de 2.º ano, os alunos eram conscientes acerca das necessidades específicas dos colegas e, por isso, eram muito amigos e cooperativos com eles, mostrando-se sempre prontos para ajudar.

No que diz respeito à diversidade cultural, a turma é pouco diversificada, uma vez que a maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, sendo que existe apenas um único aluno de nacionalidade brasileira. Relativamente ao nível socioeconómico da turma, esta é de classe média, sem grandes disparidades, salvo alguns casos em que os alunos se encontram em situações não tão favorecidas, uma vez que todos os alunos têm acesso ao indispensável.

II.II - Descrição da escola

Este estudo foi desenvolvido numa escola de primeiro ciclo do ensino básico, localizada no centro de Coimbra, reconhecida e prestigiada pelas dinâmicas de inclusão e integração. É composta por quatro salas de aula, correspondentes a cada ano de escolaridade, sendo que estão divididas por dois pisos. Para além destas salas de aula, conta com uma sala de snoezelen, com uma para a terapia da fala e com outra para a

terapia ocupacional. Cada uma destas salas está muito bem equipada com diferentes recursos e materiais didáticos. A escola conta ainda com uma cantina e cozinha. Uma vez que a escola tem dois pisos, esta possui um elevador, facilitando a deslocação. Na parte exterior, há ainda um pavilhão coberto onde são realizadas várias atividades e um campo de futebol, que com horários rotativos, permite as turmas usufruírem da mesma. Para além disto, há ainda um espaço coberto onde os alunos podem usá-lo mesmo que esteja a chover. Por fim, no que toca à parte exterior, esta conta ainda com uma área verde, permitindo aos alunos usarem-na de várias formas, promovendo a criatividade deles.

II.III - Descrição da sala de aula

A sala de aula, um espaço acolhedor e bem iluminado pela quantidade de janelas que possui, integra um quadro, projetor e ferramentas essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. As mesas estão dispostas de forma estratégica, garantindo que todos os alunos tenham uma visão privilegiada para o quadro, facilitando a participação e a interação com a professora e colegas. Para além disso, a sala de aula está organizada de modo a atender às diferentes necessidades dos alunos. Por isso, existem duas “ilhas”, compostas por duas mesas, criadas com o intuito de juntar os alunos que têm mais dificuldades, na primeira ilha, podendo assim ser mais apoiados pela docente que se encontra nesta para lecionar as aulas. Nas restantes mesas, os alunos estão sentados pelo seu nível de aprendizagem, de modo que alunos com mais facilidades apoiem os colegas que tenham mais dificuldades e menos confiança. Este ambiente colaborativo promove o desenvolvimento de autonomia, além da interação e a troca de conhecimentos/ideias entre os alunos.

III - Questão de Partida

O estudo da colocação de adjetivos surge como um ponto de partida crucial para auxiliar o desenvolvimento linguístico dos alunos, principalmente no que diz respeito à compreensão textual e à formação de frases mais complexas e bem estruturadas. Com

efeito, a classe dos adjetivos desempenha um papel fundamental na frase. A sua ocorrência em posição pré ou pós-nominal decorre de relações semânticas estabelecidas com o nome. Consequentemente, a sua ocorrência em posição pré ou pós-nominal na frase tem implicações na compreensão dos sentidos da frase. Por outro lado, a classe do adjetivo transporta valores semânticos de atributo/qualificativo do nome, sendo, por isso, uma classe de palavras fundamental para o processo de textualidade (sobretudo para o texto descritivo e para a atribuição de características) e para o desenvolvimento da expressividade da linguagem (enriquecendo o vocabulário dos alunos). Assim, a introdução e a exploração dos adjetivos na escrita e na oralidade específica é fundamental para a formação de um discurso mais criativo, preparando os alunos não apenas para os desafios escolares, mas também para situações do dia-a-dia onde a comunicação clara e eficaz é essencial.

A questão de partida para este estudo decorre de uma dúvida colocada pelos alunos, levando-nos a perceber que, à metodologia proposta para o estudo dos aspetos relativos ao adjetivo nos documentos reguladores (AE e Manual Escolar), se poderia acrescentar o desenvolvimento da consciência linguística, nomeadamente no que se refere à posição do adjetivo na frase. Este conhecimento é central para o desenvolvimento da competência linguística, pois a escolha da posição do adjetivo na frase pode alterar o significado ou a nuance da frase, dar origem a frases agramaticais. Ao investigarmos essa questão, procuramos levar os nossos alunos a compreenderem os critérios gramaticais e semânticos que orientam a colocação do adjetivo e como esses aspetos podem ser aplicados de forma eficaz nas suas produções escritas. Nesse sentido, pretendeu-se verificar se um ensino mais explícito, acerca das posições do adjetivo, através de atividades dirigidas como as que foram desenvolvidas, poderia contribuir para a ampliação e sedimentação do conhecimento linguístico de alunos do 2.º ano. Procurámos, igualmente, perceber se os alunos possuíam conhecimento intuitivo sobre a posição pré e pós-nominal do adjetivo e se seriam capazes de o explicitar.

Os objetivos deste trabalho foram, portanto, avaliar e desenvolver a competência linguística dos alunos no que se refere à posição do adjetivo. Para tal, procurámos compreender como essas diferentes posições do adjetivo influenciam a expressão de significados e a construção de frases, procurámos avaliar o seu conhecimento linguístico

intuitivo sobre estes aspetos, tentando desenvolver estratégias didáticas que nos permitam orientar os nossos futuros alunos a escolher a posição adequada do adjetivo em diferentes contextos de uso.

IV - Descrição das Intervenções

As intervenções realizadas foram organizadas em cinco sessões: quatro blocos de quarenta e cinco minutos e um de noventa minutos, tal como indicado no cronograma.

Tabela 1 – Cronograma das Sessões Implementadas

Sessão 1 (45 min.)	4 de dezembro	Pré-teste
Sessão 2 (90 min.)	12 de dezembro	Desenha e caracteriza
Sessão 3 (45 min.)	12 de março	Colocação do adjetivo
Sessão 4 (45 min.)	18 de março	Teste intermédio
Sessão 5 (45 min.)	20 de maio	Pós-teste

A primeira sessão teve como objetivo perceber como os alunos colocariam os adjetivos em frases específicas, permitindo compreender, assim, as suas dificuldades que poderiam ser colmatadas nas intervenções subsequentes. Para isso, foi realizado um “pré-teste” composto por vinte frases, organizadas em pares, onde a única diferença era a posição do adjetivo, que aparecia antes ou depois do substantivo. Os alunos tiveram assim de escolher a opção correta: “só esta frase é possível” ou “ambas as frases são possíveis”. Por último, cada aluno tinha um animal diferente para caracterizar com adjetivos que já conhecia. Este exercício permitiu dar pistas sobre o conhecimento dos alunos no que toca ao uso do adjetivo em posição pré-nominal e em posição pós-nominal. Para a concretização desta sessão, comecei por entregar as fichas aos alunos e lê-las com eles, de modo que todos interpretassem de forma correta as frases.

Na segunda sessão, optei por uma abordagem mais dinâmica e lúdica. Os alunos foram organizados em pares e direcionados para o exterior da escola, onde tinham de encontrar um objeto e caracterizá-lo, recorrendo aos adjetivos. Esta atividade

desenvolveu uma troca de ideias e colaboração entre os alunos, pois trabalhar em equipa promove um ambiente de diálogo e debate, neste caso sobre as características dos objetos que escolheram. Para incentivar a criatividade, estabeleci uma competição amigável: os adjetivos seriam contabilizados no final e o par que apresentasse o maior número de adjetivos seria o vencedor. Esta condição foi proposta uma vez que já tinha conhecimento da turma e eles trabalhavam muito bem com desafios e competições, esforçando-se ao máximo para atingir o objetivo. Após terem realizado o exercício, regressaram à sala de aula e partilharam com os colegas os seus adjetivos, sendo estes registados no quadro e copiado para o caderno pela turma. Este exercício permitiu aos alunos que ampliassem o seu campo lexical no que toca aos adjetivos.

Na seguinte sessão, foi entregue uma ficha a cada aluno com doze frases, cada uma com dois espaços em brancos, um antes e outro depois do substantivo, além de um adjetivo entre parênteses. A tarefa dos alunos era interpretar as frases e colocar o adjetivo num dos espaços ou em ambos, caso achassem que seria assim essa a solução correta.

Na penúltima sessão, e três meses após a primeira, entreguei uma ficha a cada aluno igual à da primeira sessão. Assim, esta tinha como objetivo consolidar os conteúdos anteriormente aprendidos e avaliar se houve uma aprendizagem adequada relativamente à colocação dos adjetivos. Deste modo, os alunos foram incentivados a refletir sobre o que aprenderam e a aplicar esses conhecimentos de forma prática.

Em maio, após um intervalo significativo desde a última intervenção, voltei a aplicar a ficha da primeira sessão. O objetivo aqui era verificar se os alunos realmente adquiriram as aprendizagens em relação à colocação dos adjetivos, uma vez que neste intervalo de tempo, entre março e maio, os alunos não voltaram a trabalhar este tema.

ANÁLISE DE DADOS

Capítulo III

Este capítulo centra-se na análise dos dados recolhidos nas três fases da implementação do projeto. Desta forma, serão analisados os dados de forma individual e, por fim, estabelecer-se-á uma comparação entre os três. Ao longo desta análise, os dados não serão separados uma vez que não são significativos.

Análise de dados obtidos na avaliação diagnóstica

Na tabela abaixo encontram-se os resultados da ficha diagnóstica, sendo esta composta por três colunas. A primeira coluna é referente ao número da pergunta, a segunda ao número de respostas erradas dadas pelos alunos e, por fim, a última coluna diz respeito ao número de respostas corretas dadas dos alunos. Nesta análise de dados, constatamos um desempenho geral positivo dos alunos na avaliação diagnóstica, sendo que há um maior número de perguntas de respostas corretas do que erradas. Verificamos isso, nas perguntas 1, 3, 4, 6 e 9 que tiveram um índice correto de 100%, enquanto as perguntas 2, 5, 7 e 10 tiveram algumas respostas erradas, apresentando algumas dificuldades pelos alunos. Contudo, o desempenho geral positivo indica que os alunos, de uma forma geral, estão bem preparados para o conteúdo abordado na avaliação, o que é um bom indicativo para o desenvolvimento desta aprendizagem ao longo do projeto.

Tabela 2 - Resultados da Ficha Diagnóstica: Acertos e Erros por Pergunta

Pergunta	Total de Respostas Erradas	Total de Respostas Corretas
1	0	16
2	2	14
3	0	16
4	0	16
5	1	15
6	0	16
7	1	15
8	0	16
9	0	16
10	1	15

Análise de dados obtidos na ficha intermédia

Na seguinte tabela estão apresentados os resultados da ficha intermédia, na mesma estrutura que a anterior. Nesta ficha, realizada três meses após a primeira, é possível verificar uma evolução na pergunta 1, pois na ficha anterior nenhum aluno tinha a resposta correta e nesta já onze alunos responderam corretamente. No entanto, na ficha anterior havia cinco perguntas que tinham um total de zero respostas erradas, contrariamente a esta que apenas tem três perguntas com um total de zero respostas erradas. Foram estes resultados que levaram a existir uma terceira ficha, tornando esta intermédia, e a próxima para avaliar os conhecimentos dos alunos. Assim, os alunos tiveram cerca de dois meses entre esta e a próxima ficha.

Tabela 3 - Resultados da Ficha Intermédia: Acertos e Erros por Pergunta

Pergunta	Resposta Errada	Resposta Correta
1	5	11
2	0	16
3	1	15
4	0	16
5	4	12
6	1	15
7	5	11
8	0	16
9	2	14
10	0	16

Análise de dados obtidos na ficha de verificação de conhecimentos

Nesta última tabela estão apresentados os resultados da última ficha realizada pelos alunos, usada para verificar os seus conhecimentos, seguindo a mesma estrutura que as anteriores. Nesta ficha, foi possível verificar o desempenho e evolução dos alunos, uma vez que há uma pergunta a mais que na ficha diagnóstica com um total de zero respostas erradas. Para além disto, as restantes perguntas que apresentam algumas

respostas erradas correspondem a resultados com menor número de erros nas fichas anteriores. Assim, é possível afirmar que, embora nem todas as perguntas tenham um total de zero respostas erradas, os alunos evoluíram e demonstraram aquisição de competências linguísticas sobre a posição do adjetivo na frase.

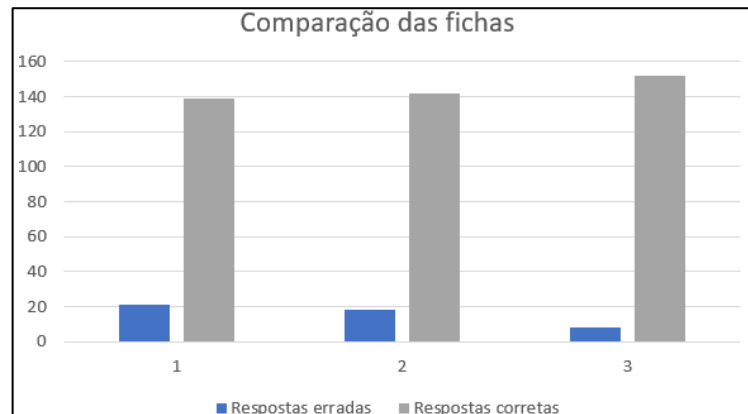
Tabela 4 - Resultados da Última Ficha: Acertos e Erros por Pergunta

Pergunta	Resposta Errada	Resposta Correta
1	4	12
2	0	16
3	0	16
4	0	16
5	1	15
6	1	15
7	2	14
8	0	16
9	0	16
10	0	16

Comparação das três fichas

O gráfico seguinte permite uma melhor leitura da evolução dos alunos ao longo deste projeto. Assim, é possível verificarmos que a coluna das respostas corretas mostra um crescimento constante, aumentando consideravelmente a cada avaliação. Ao mesmo tempo, a coluna referente às respostas erradas diminuiu, evidenciando que os alunos assimilaram os conceitos e, consequentemente, melhoraram a sua compreensão do conteúdo.

Gráfico 1 - Evolução dos alunos



Os resultados da primeira avaliação, a ficha diagnóstica, indicam-nos que os alunos ainda não tinham apreendido conhecimento sobre a posição de determinados adjetivos na frase. Por seu turno, os dados relativos à última avaliação, a ficha de verificação de conhecimentos, mostram, pelo número de respostas corretas, uma progressão das aprendizagens e denotam a aquisição do conteúdo gramatical.

Esta evolução positiva leva-nos a considerar que a estratégia didática implementada foi eficaz e que, ao longo da intervenção, as estratégias pedagógicas adotadas contribuíram para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Por outro lado, cremos que a intervenção terá desenvolvido também as suas competências de compreensão, levando-os a progredir no que diz respeito ao desenvolvimento linguístico, importante para o seu percurso escolar.

CONCLUSÕES

CAPÍTULO IV

Considerações Finais

I – Verificações das hipóteses formuladas

O presente estudo teve como objetivo analisar de que forma o uso de adjetivos em posição pré e pós-nominal reflete o conhecimento linguístico dos alunos do 2.º ano. Para tal, foram delineadas hipóteses relacionadas com o conhecimento inicial dos alunos sobre a flexão e colocação dos adjetivos, a evolução do seu desempenho após intervenções didáticas e a influência da prática estruturada na aprendizagem gramatical.

Os resultados obtidos através das três fichas aplicadas ao longo do estudo permitiram verificar um progresso significativo no desempenho dos alunos. Inicialmente, observou-se que muitos tinham dificuldades em reconhecer e aplicar corretamente a posição dos adjetivos, sobretudo quando a anteposição alterava o significado da expressão. No entanto, com a implementação de estratégias pedagógicas, como fichas estruturadas, notou-se uma evolução considerável na capacidade dos alunos de distinguir e empregar corretamente a posição do adjetivo.

A análise dos dados permitiu confirmar a hipótese de que a abordagem explícita ao ensino dos adjetivos favorece o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos. Adicionalmente, a comparação entre a ficha diagnóstica e a ficha final demonstrou que a exposição repetida e a prática dirigida são fundamentais para a apropriação das regras gramaticais.

II – Limitações do estudo e contributos para futuras investigações

A prática educativa desenvolvida durante o estágio, numa turma do 2.º ano, revelou-se enriquecedora, trazendo várias implicações para a formação dos professores e para sua prática docente, bem como contributos significativos para a comunidade educativa.

Apesar dos resultados positivos, este estudo apresenta algumas limitações. Em primeiro lugar, o universo da pesquisa foi restrito a uma turma de 2.º ano, o que limita a generalização dos resultados para outras realidades escolares. Além disso, o tempo de intervenção foi relativamente curto, o que pode ter influenciado a consolidação dos conhecimentos aprendidos pelos alunos.

Outra limitação prende-se com o facto de os dados recolhidos se basearem essencialmente em fichas diagnósticas e atividades escritas, não tendo sido explorada de forma aprofundada a oralidade dos alunos no uso dos adjetivos em contexto espontâneo.

Assim, para investigações futuras, sugere-se um estudo de maior duração, permitindo um acompanhamento mais detalhado da evolução dos alunos ao longo do tempo. Além disso, seria pertinente explorar o uso dos adjetivos na oralidade dos alunos, compreendendo a aprendizagem no contexto de interações espontâneas. Para além disso, seria benéfico integrar, em futuras investigações, uma análise mais aprofundada da componente escrita, no sentido de compreender em que medida o trabalho com os adjetivos contribui, ou não, para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos de forma mais ampliada.

Por fim, uma abordagem comparativa entre turmas de diferentes contextos socioeconómicos e educacionais poderia enriquecer a compreensão sobre o efeito do ensino dos adjetivos na formação linguística dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, S. F. F. (2011). *“A ler bem vou mais além”*: Estudo da relação entre as competências leitoras e pré-leitoras e a obtenção de melhores resultados a Língua Portuguesa no 1.º ano de escolaridade [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/1985>
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.
- BSY Group Psychology Study. (2017). *Jean Piaget: Cognitive theory of development*. WordPress. Consultado em 20/4/2025 em <https://bsygroupppsychologystudy.wordpress.com/2017/08/07/jean-piaget-cognitive-theory-of-development/>
- Cadório, I. R. (2013). *Análise do desenvolvimento linguístico de crianças em idade escolar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. <http://hdl.handle.net/10773/12508>
- Callou, D., Bacelar do Nascimento, M. F., Serra, C., Barbosa, A., Barreto, F., Amaro, R., Pereira, L. A. S., Mendes, A., & Veloso, R. (2003). A posição do adjetivo no sintagma nominal: Duas perspectivas de análise. In Brandão, S.; & Mota, M. A. (Org.). *Análise contrastiva de variedades do português: primeiros estudos* (pp. 11-35). In-Fólio.
- Castro, J., Morgan, K., & Mesquita, I. (2012). Investigação-ação; conceção, metodologia e aplicação. *Métodos e Técnicas de Investigação em Ciências do Desporto*, 101-125.
- Coutinho, CP, Sousa, AD, Dias, A., Bessa, F., Ferreira, MJ, & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 455–479. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cunha, C., & Cintra, L. (1984). *Nova gramática do português contemporâneo*. 2ª. de acordo com a Nova. Editora Figueirinhas.

Direção Geral da Educação. (s.d.). Dicionário Terminológico, disponível em:
<https://dt.dge.mec.pt/>

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

Fonseca, J. (1977). *Aspectos da sintaxe do adjetivo em português*. Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas, 2^o Série, 6, 43-57.
<https://hdl.handle.net/10216/8133>

Fonseca, M. D. C. (2020). Para uma tipologia da sintaxe conectiva em português. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 1, 383-400.
<http://hdl.handle.net/10174/28854>

Gadzaova, L., Khuranova, M., & Tomaeva, D. (2022). Desenvolvimento da competência linguística dos alunos: O estudo das características linguísticas e culturais de uma língua estrangeira. *Revista EntreLinguas*, 8(2), e022062.
<https://doi.org/10.29051/el.v8iesp.2.17319>

Gonçalves, F., Guerreiro, P., Freitas, M. J., & Sousa, O. (2011). *O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. <http://hdl.handle.net/10400.21/2678>

Lopes, C. G., Sá Lima, M. do C., Gonçalves, A., & Lisboa, J. (2017). *Os Fantásticos: Manual edição do professor – Português: 2.º ano*. Edições Gailivro.

Ministério da Educação. (2023). *Aprendizagens essenciais de Português – 1.º ano*. Direcção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

Ministério da Educação. (2023). *Aprendizagens essenciais de Português – 2.º ano*. Direcção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

- Monnerat, R. S. M. (2018). Substantivos e adjetivos: classes flutuantes sob perspectiva semântico-discursiva. *Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, 55, 917–937. <https://doi.org/10.18364/rc.v1i55.253>
- Pereira, A., & Oliveira, I. (2021). Pragmatismo, design-based research e investigação-ação. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 9(21), 445-467. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2021.v.9.n.21.453>
- Prim, C. D. S. (2012). A sintaxe de adjetivos nas posições pré-e pós-nominal. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93701>
- Raposo, E. B. (2013). Estrutura da Frase. Em A. Mendes, M. A. Mota, M. F. Nascimento, E. B. Raposo, & L. Segura, *Gramática do Português* (Vol. I). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rocha, M. R. (2019). *Gramática Português: Ensino secundário 10, 11 e 12 anos*. Porto Editora.
- Serra, C. M. M., & Pires, N. A. (2019). Desenvolver o léxico na educação pré-escolar: uma experiência de aprendizagem com base na metodologia de trabalho de projeto. In A., Neto-Mendes & G., Portugal (Orgs.) *Educação, culturas e cidadania das crianças: livro de atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-AfroBrasileiro de Infâncias e Educação*. (pp. 325-342). UA Editora. <http://hdl.handle.net/10400.26/47835>
- Silva, S. (2014). Aquisição da linguagem em função do contexto: Uma análise contrastiva: Creche e família [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/29251>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2017). Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. (pp. 3–31). Language.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

APÊNDICES

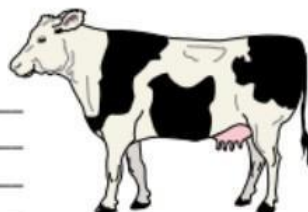
Apêndice 1 – Ficha Pré-teste, intermédia e Pós-teste

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Completa a tabela, colocando um X na opção correta.

	Só esta frase é possível	Ambas as frases são possíveis
A Maria tem uma doce maçã.		
A Maria tem uma maçã doce.		
O Guilherme comeu um pão duro.		
O Guilherme comeu um duro pão.		
A professora distribuiu coloridos lápis.		
A professora distribuiu lápis coloridos.		
A Ana comprou uma vermelha camisola.		
A Ana comprou uma camisola vermelha.		
Ele é um jogador grande.		
Ele é um grande jogador.		
O parque tem coloridas flores.		
O parque tem flores coloridas.		
O céu estava cheio de brilhantes estrelas.		
O céu estava cheio de estrelas brilhantes.		
A cozinheira preparou uma sopa quente.		
A cozinheira preparou uma quente sopa.		
A árvore tinha folhas verdes.		
A árvore tinha verdes folhas.		
A Joana comprou umas caras botas.		
A Joana comprou umas botas caras.		

2. Caracteriza este animal.



Apêndice 2 – Ficha “Desenha e caracteriza”

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Desenha o objeto:



Caracteriza o objeto:

Apêndice 3 – Ficha “Colocação do adjetivo”

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Coloca a palavra que está à frente da frase num dos espaços em branco, de modo que faça sentido.

1. O João tem uma _____ bola _____ . (preta)
2. Ontem comi um _____ bolo _____ . (doce)
3. Tenho um _____ colchão _____ . (fofo)
4. Os meus pais compraram-me uma _____ secretária _____ . (nova)
5. Ontem fui ao cinema com os meus amigos ver um _____ filme _____ . (emocionante)
6. Hoje aprendi uma _____ matéria _____ . (difícil)
7. O meu tio tem um _____ carro _____ . (rápido)
8. Na aula de português escrevi um _____ poema _____ . (inspirador)
9. Este fim de semana fui às compras e comprei um _____ casaco _____ . (quentinho)
10. Recebi um presente da minha avó, era um _____ brinquedo _____ . (bonito)
11. Vou doar as minhas _____ roupas _____ a alguém que precise . (velhas)
12. Ontem tive uma _____ festa _____ de anos. (divertida)



Bom trabalho!

