

# Ensinar gramática Percursos que se criam, caminhos que se trilham<sup>1</sup>

Sónia Valente Rodrigues  
srodrigues@letras.up.pt

*Faculdade de Letras – Universidade do Porto (Portugal)*

Filomena Viegas  
filomena.viegas@app.pt

*Associação de Professores de Português (Portugal)*

Carmo Oliveira  
carmooliveira@ae-aureliadesousa.com

*Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (Portugal)*

## ABSTRACT.

This article has as framework the inductive approach to grammar teaching, in which the students are expected to discover and to recognize grammar rules through data observation, detection of regularities and generalization. It is based on Ana Maria Brito's works in which grammar learning is viewed as "discovery learning".

In the first part, the author's body of work on this subject is revisited, in order to create an unified suggestion of grammar teaching. In a second part, a teaching sequence plan is presented: based on grammar teaching as reflective activity, it shows a consistent and articulated development of learner's syntactic knowledge from early ages, namely from the 1st cycle of basic education.

## KEYWORDS.

Grammar didactics; discovery learning; reflective activity; explicit knowledge of language, syntax.

## RESUMO.

Este artigo tem como quadro teórico a abordagem indutiva de ensino da gramática, através da qual os alunos descobrem e reconhecem princípios gramaticais por meio da observação de dados, da deteção de regularidades e da generalização. Parte dos trabalhos de Ana Maria Brito em que o ensino da gramática é perspectivado como "aprendizagem pela descoberta".

Na primeira parte, revisitam-se os trabalhos da autora sobre este assunto, de modo

---

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado pelo Centro de Linguística da Universidade do Porto, ao abrigo do Programa de Financiamento FCT-UIDB/00022/2020 (Fundação para a Ciência e a Tecnologia).

a construir uma fundamentação de uma proposta unificada de ensino da gramática. Na segunda parte, apresenta-se uma planificação de uma sequência didática: baseada no ensino da gramática como atividade reflexiva, a proposta mostra o desenvolvimento articulado e consistente do conhecimento sintático dos alunos desde o primeiro ciclo do ensino básico.

#### PALAVRAS-CHAVE.

Didática da gramática; aprendizagem pela descoberta; atividade reflexiva; conhecimento explícito da língua; sintaxe.

#### Introdução

O presente trabalho situa-se no âmbito da didática, mais especificamente, da didática da gramática entendida como campo de conhecimento (estudo e investigação) específico e bem definido, que tem por objeto *“el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla”* (Camps, Guasch & Bikandi 2010: 71). De acordo com esta conceção, não existe uma distinção entre uma *“didática teórica”* e *“a didática da sala de aula”*, já que *“entre las teorías que se elaboran y las prácticas de enseñanza se establece un continuo ir y venir, en una relación dialéctica que las hace inseparables.”* (Camps 2012: 23)

Os professores, contudo, continuam a dissociar estas dimensões inseparáveis, como revela um estudo recente (Costa, Rodrigues & Sebastião 2017), que conclui que os professores entendem a didática como um campo de conhecimento *“exterior ao fazer pedagógico-didático da sala de aula”, “sem propostas de ações estratégicas de ensino flexíveis e adaptáveis aos alunos concretos das nossas escolas.”* (Costa, Rodrigues & Sebastião 2017: 825). Estudos como este justificam o investimento em ações que desenvolvam e intensifiquem áreas integradas de construção de conhecimento didático constituídas pelos professores em articulação com investigadores, como apontam as autoras, em redes colaborativas de planificação, implementação e monitorização da prática letiva. Para a conceção de uma dada sequência de aprendizagem, não basta ao professor perguntar *“Como é que vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo a ser claro e perceptível”?*, como refere Roldão (2009: 157). Para conseguir que os alunos concretos de um professor desenvolvam

as aprendizagens desejadas em relação a um determinado conteúdo, é necessário dar resposta a um conjunto de condições, como propõe Roldão (2009:157), tais como: (i) que estratégia ou linha de atuação seguir?; (ii) Com que tarefas?; (iii) Com que recursos?; (iv) Com que passos?.

O objetivo do presente trabalho é mostrar como estratégias sugeridas por linguistas no âmbito de reflexões sobre o ensino da gramática nos ensinamentos básico e secundário constituem linhas de atuação flexíveis e facilmente adaptáveis aos alunos concretos das nossas escolas. De facto, nos últimos quarenta anos, têm surgido da parte de linguistas contributos didáticos relevantes sob a forma de reflexões que equacionam questões fulcrais como: (i) o que aprender em gramática?; (ii) porquê e para quê aprender gramática na escola? Além disso, têm sido também sugeridas estratégias<sup>2</sup> consideradas apropriadas às finalidades educativas almejadas. Nos contributos dos linguistas para a didática, a estratégia predominantemente sugerida é a de um ensino da gramática como processo em que os alunos realizam atividades metalinguísticas, potenciadoras de reflexão a partir de dados linguísticos. Esta estratégia, comprovadamente exequível<sup>3</sup>, aponta linhas de atuação pedagógico-didática, mas por si só não preenche todas as condições necessárias a uma planificação completa de um percurso de trabalho. Sem dimensões fundamentais para a sua concretização (como tarefas, passos, recursos, por exemplo) dificilmente se torna prática corrente, coerente e sistemática em sala de aula e se converte em metodologias e técnicas comuns, adotadas em larga escala pelos professores, ao serviço do processo de ensino-aprendizagem da gramática.

Ana Maria Brito integra o grupo de linguistas portugueses que tem defendido um ensino da gramática orientado por princípios da reflexão metalinguística e da descoberta orientada. Em diversas reflexões sobre o ensino da gramática, em diferentes momentos do seu percurso de linguista, indica caminhos possíveis, a partir dos quais professores-investigadores realizaram estudos baseados na sua operacionalização em sala de aula, com resultados de base empírica (Lopes 2004; Oliveira 2011; Nunes 2011;

---

<sup>2</sup> Em Rodrigues (2017) é disponibilizada informação sobre trabalhos produzidos entre a década de 80 do século XX e a primeira década do século XXI.

<sup>3</sup> Prova disso são os múltiplos relatórios de investigação-ação produzidos nas duas últimas décadas sobre ensino da gramática segundo essas propostas. O trabalho realizado por Rodrigues e Silvano (2019) mostrou a quantidade significativa de estudos baseados em aulas de ensino reflexivo de gramática.

Gomes 2012). Os resultados positivos obtidos justificam uma reavaliação das propostas originais de Ana Maria Brito. A partir de seis estudos seus (Brito 1997a, 1997b, 2006, 2011; Brito & Lopes 2001; Brito, Morgado & Oliveira 2019), serão convocados conhecimentos de pedagogia e de didática específica para a construção de uma planificação completa de seqüências de ensino reflexivo da gramática.

O trabalho está organizado em três partes: (i) sistematização dos princípios subjacentes ao ensino da gramática como atividade de reflexão metalinguística baseada na aprendizagem pela descoberta; (ii) apresentação de seis propostas didáticas formuladas por A. M. Brito; (iii) didatização de uma das propostas formuladas.

## 1. O ensino da gramática como atividade de reflexão metalinguística baseada na aprendizagem pela descoberta

### 1.1. O que aprender no âmbito da gramática?

Em Portugal, entre as décadas de 70 e 80 do século XX, começou a ser defendida a necessidade de reconfigurar a gramática como objeto de aprendizagem. Sem excluir em absoluto a dimensão normativa inerente ao ensino da língua materna, encarada numa ótica tradicional que a define como capaz de determinar aquilo que configura a correção da expressão - oral e escrita -, emerge uma perspetiva descritiva da língua. Passando, assim, a ser encarada enquanto objeto de ensino e de aprendizagem, surgem novas propostas, de que é exemplo o alargamento das aprendizagens gramaticais desejadas.

Neste sentido, Brito (1997b, 2011) propõe que o ensino da gramática envolva *“não só uma reflexão sobre sons, palavras e frases mas também sobre problemas do sentido, da construção textual e da utilização social da língua.”* (Brito 1997b: 58), numa *“conceção abrangente e modular, que integra a reflexão sobre a língua nos seus múltiplos aspetos, dos sons às palavras, das palavras à frase, da frase ao texto.”* (Brito 2011: 168). Este alargamento inclui, portanto, duas direções.

Por um lado, alarga o âmbito dos conhecimentos dos diversos planos de descrição da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico,

pragmático, textual), uma vez que para Brito (1997b: 54) a gramática, enquanto objeto de ensino, “*deve incluir a descrição de vários planos ou níveis de organização da língua que podem ir desde a análise das suas unidades menores, os sons da fala, até ao estudo de unidades como os textos, de diferentes tipos, que os sujeitos falantes produzem, até à consideração da linguagem como uma forma de ação social*”. Esta conceção de ensino de gramática, fundamentada em critérios pedagógico-didáticos, configura-se em função de uma visão dinâmica, modular e integradora, que prevê “*uma correta sequencialização, pensada em função das metas a atingir em cada ciclo de ensino e adequada ao nível cognitivo dos estudantes*” (Brito 1997b: 56). A presente proposta alinha-se com uma visão integral do desenvolvimento dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória e encontra eco em documentos curriculares, como as *Aprendizagens Essenciais de Português*, que incluem como necessárias aprendizagens gramaticais dos diversos planos, e em documentos de apoio à atividade docente, como o Dicionário Terminológico<sup>4</sup>.

Por outro lado, diz respeito a um alargamento do que é entendido como procedimento de aprendizagem a desenvolver pelos alunos. O objetivo do estudo da gramática não é a aquisição exclusiva de conhecimentos conceptuais, ou o domínio abstrato de uma terminologia gramatical, será, outrossim, “*a descoberta do conhecimento linguístico que os falantes e, neste caso, os alunos espontaneamente dominam sem terem consciência disso*” (*idem*, p. 56). É, em suma, aprender a observar, a analisar, a manipular, a interpretar (elaborar generalizações), enfim, a refletir sistemática e estrategicamente sobre a língua. Importa sublinhar a importância que a reflexão assume nesta perspetiva de ensino e de aprendizagem da gramática. Assumir o seu relevo permite ultrapassar uma prática didática sustentada, essencialmente, numa estratégia de ensino tradicionalmente consagrada e radicada sobretudo no recurso à memorização de saberes transmitidos, que resulta numa aprendizagem mecânica e repetitiva. Através desta prática, o aluno não se torna capaz de estabelecer e desenvolver relações entre conceitos - já adquiridos e novos -, dado que nunca se chega a apropriar dos saberes e, como consequência, não desenvolve verdadeiramente aprendizagens, não promove qualquer tipo de desenvolvimento de

---

<sup>4</sup> Dicionário Terminológico para consulta em linha: [dt.dge.mec.pt/](http://dt.dge.mec.pt/)

consciência linguística, nem promove uma utilização correta da língua quer para comunicar de forma adequada quer para organizar o pensamento, o que, previsivelmente, terá implicações negativas no comportamento social do aluno.

Por outro lado, a integração destes procedimentos didáticos na aula de língua materna vai ao encontro do que se preconiza no *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, quando define como área de competências-chave o raciocínio e a resolução de problemas (Martins et al 2017: 12).

## 1.2. Como ensinar gramática

A escola acolhe, todos os anos, milhares de alunos, que entram no sistema dotados de duas qualidades: uma gramática implícita, que permite a comunicação, e a chamada faculdade da linguagem, *i.e.*, a capacidade inata para a aquisição de uma língua. Assim, não será a principal função da escolarização ensinar crianças e jovens a comunicar. Contudo, a escola contempla no seu currículo, desde tempos imemoriais, no sentido mais amplo do termo, aulas de língua e de gramática. Parece, então, ser consensual e transversal a várias visões políticas de ensino que o ensino-aprendizagem da gramática é necessário. Todavia, a didática da gramática que caracteriza as salas de aula parece não ter ainda captado as necessidades dos alunos, inerentes a uma aprendizagem significativa capaz de promover uma consciência da realidade linguística, entendida como *"fascinante, de uma delicada complexidade, que é passível de ser observada, descrita nos elementos que a constituem, e compreendida no modo regular e regulado como eles se combinam para nos permitir, no quotidiano, comunicar, agir sobre os outros, exprimir o que pensamos, inventar, criar."* (Duarte 1997: 74). Deste modo, o ensino da língua visa, sobretudo, o aperfeiçoamento *"da competência linguística, oral e escrita, dos alunos"* (Brito 2011: 168) fornecendo-lhes, simultaneamente, instrumentos e capacidades de análise que lhes permitam refletir e aprender sobre a sua língua ao longo da vida.

### 1.2.1. Um ensino reflexivo

É sabido que o método dedutivo (da regra para os exemplos) é tipicamente

dominante como forma de ensino e aprendizagem da gramática, quer nas salas de aula, quer nos materiais didáticos (manuais escolares, gramáticas pedagógicas, materiais de apoio ao estudo autónomo dos alunos). São vários os exemplos ilustrativos da sequência pela qual são apresentados os conceitos gramaticais: termo, definição, exemplificação. Em termos práticos, a dinâmica pedagógica que caracteriza de uma forma generalizada o trabalho com a gramática em sala de aula consiste na apresentação de um conceito, ou termo gramatical, que se concretiza em exemplos selecionados pelo professor, e numa subsequente bateria de exercícios, cujo objetivo é permitir a tomada de consciência do novo conceito através da repetição e da mecanização. Não só este tipo de prática não promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas de alto nível, como alguns estudos realizados para determinar o conhecimento da gramática dos alunos têm vindo a pôr em evidência a fragilidade das aprendizagens e do desenvolvimento da competência metalinguística dela resultantes (Costa 2008; Choupina, Baptista, Costa, Oliveira & Querido 2016). Tornou-se, por conseguinte, evidente a necessidade de os professores recorrerem, no ensino-aprendizagem da gramática, a uma estratégia pedagógica alternativa ao método dedutivo.

Em contraciclo a esta metodologia prevalecente, começam a ser concebidas, experimentadas e investigadas práticas de ensino baseadas no método indutivo (dos exemplos para a regra). Um conjunto de propostas que se subsumem à estratégia da aprendizagem ativa da gramática passa a ser divulgado<sup>5</sup>; em Portugal, surge com particular ênfase o *laboratório gramatical* ou *oficina de gramática* (Duarte 1992, 1996, 1997, 2008; Santos & Costa 1999). A prática pedagógica encerrada nestas designações consiste, essencialmente, na reflexão gramatical, assente num trabalho experimental, capaz de levar os alunos a trabalhar “a língua, a construir e a desconstruir as frases e as sequências de unidades, a observar regularidades e a formular generalizações sobre essas regularidades, que não têm de ser, obviamente, as regras que os linguistas formulam sobre os mesmos tipos de dados”

---

<sup>5</sup> Como metodologias reflexivas de ensino da gramática podemos referir, por exemplo, a *pedagogia dos discursos* (Fonseca & Fonseca 1990 (1977), F. I. Fonseca 1994 e 2000b, J. Fonseca 1986 e 1988-89), as *fichas de gramática* (Prista 1992), as *sequências para aprender gramática* (Camps, A., & Zayas, F. (coord.), 2006), a *articulação entre a pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical* (Silvano & Rodrigues 2010; Costa 2009), a *aprendizagem linguística ativa* (Pilati 2017).

(Brito 2019: 52).

Assim, sob estas designações passam a ser implementadas em aula sequências de aprendizagem pela descoberta (de acordo com os princípios de J. Bruner), apesar de nem sempre respeitarem o pressuposto basilar da proposta de Inês Duarte (1992, 1996, 1997, 2008). Na verdade, o *laboratório gramatical*, tal como é proposto e defendido pela sua autora, tem por base o conhecimento intuitivo da gramática da língua adquirido informalmente pelos alunos e pressupõe um percurso de descoberta que promove a consciência linguística e conduz ao desenvolvimento do conhecimento explícito da língua. Todavia, uma oficina de gramática (ou um laboratório), ainda que possa assentar nos saberes gramaticais intuitivos, deve promover um conjunto de procedimentos que permitam que o aluno - de uma forma ativa e experimental - detete regularidades, reflita sobre elas e chegue a generalizações. Verifica-se, por conseguinte, a coexistência de dois procedimentos: um que assenta no conhecimento intuitivo dos falantes e nos seus juízos de gramaticalidade para determinar regras e regularidades e outro que promove a reflexão sobre dados linguísticos que podem não integrar a gramática implícita do aluno.

Atualmente, temos acesso a considerável investigação em didática da gramática<sup>6</sup> que nos permite sistematizar resultados e conclusões quanto às potencialidades e às limitações pedagógico-didáticas das metodologias reflexivas. Estamos cientes de que a resposta didática do professor em situações concretas de aula não implica encarar os métodos como alternativos ou mutuamente exclusivos (ou apenas este ou apenas aquele), mas sim como complementares. A opção por diferentes estratégias (por exemplo, expositiva, demonstrativa, interrogativa ou de “active learning”<sup>7</sup>) é determinada pelas necessidades de aprendizagem diagnosticadas através do desempenho do aluno (necessidade de revisão, de treino e consolidação, de reaprendizagem ou de progressão através de complexificação de um dado conceito). Todavia, esta gestão prática em sala de aula, da máxima

---

<sup>6</sup> Em Rodrigues e Silvano (2019), é feito um estudo baseado nas investigações portuguesas nos últimos anos no âmbito da didática da gramática.

<sup>7</sup> De acordo com Felder and Brent (2009), “active learning” is “anything course-related that all students in a class session are called upon to do other than simply watching, listening and taking notes”. (2009:1). Combinadas com outras práticas mais comuns na escola ou promovidas em exclusividade, as práticas de “active learning” revelaram o seu forte potencial no envolvimento dos alunos na aprendizagem (Moutinho & Sá 2018).

responsabilidade do professor, não invalida a importância de se continuar a desenvolver uma didática da gramática assente em práticas de “active learning” numa lógica indutiva de ensino-aprendizagem.

### 1.2.2. Um ensino modular e abrangente

Em relação à didática da gramática, há ainda que considerar a forma modular e abrangente que a deve caracterizar, sem perder de vista a adequação pedagógica ao nível cognitivo dos alunos, devendo o professor, por conseguinte, ser capaz de proceder a uma seleção criteriosa de temas a abordar (e de métodos de abordagem). Embora tradicionalmente a gramática se organize em áreas não raro consideradas de forma quase estanque, a verdade é que múltiplos estudos preconizam a concretização de uma interface entre elas e a aposta numa sequencialização que *“deve ser feita de modo que os alunos tenham a percepção de que os programas progridem realmente e não que retomam continuamente as mesmas rubricas.”* (Brito, 1996: 258). Assim, as várias áreas da gramática podem ser trabalhadas de uma forma combinada, sequencial e abrangente.

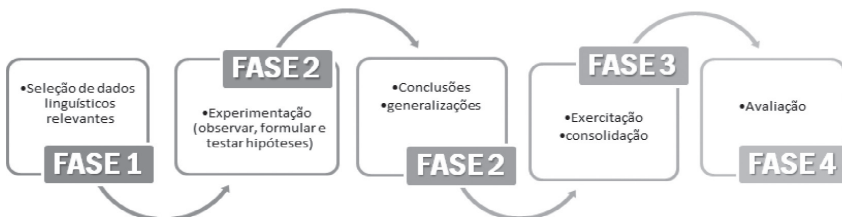
Deste modo, o trabalho didático com um item gramatical não tem necessariamente que se circunscrever às propriedades apenas sintáticas, apenas morfossintáticas ou apenas morfológicas. A título de exemplo, veja-se a proposta de Brito (1997a: 259-261), que contempla o trabalho com as categorias Nome e Verbo, para o 4.º ano de escolaridade. A autora propõe um pequeno percurso didático que assenta na observação das regularidades detetáveis nas suas ocorrências e, com base nessa reflexão, torna viável (i) proceder à generalização dos contextos de adjacência dessas categorias e de ocorrência sintática canónica, (ii) relacionar a constituição interna do grupo nominal com processos morfossintáticos que permitem, por exemplo, a conversão de infinitivos ou adjetivos em nomes e (iii) identificar as propriedades morfológicas das várias categorias, sendo, deste modo, promovido um trabalho sequencial e global com as várias áreas da gramática.

Por outro lado, esta visão abrangente da didática da gramática propõe que os professores realizem uma reflexão informada sobre os conteúdos gramaticais que trabalham em vários momentos, sendo capazes de

contemplar a gramática não de uma forma fechada e compartimentada, mas sim de um modo global e abrangente. Veja-se, por exemplo, o trabalho com a coordenação (Brito & Lopes 2001: 62). Geralmente, o trabalho didático em sala de aula sobre este processo de articulação de itens não contempla a possibilidade de coordenar itens inferiores à oração (coordenação sintagmática), que poderão ser abordados em momentos próprios e que ajudam a distinguir sintaticamente coordenação de subordinação, dado que esta, tipicamente, não articula sintagmas. Assim, o tratamento didático destes processos conetivos pode ocorrer de forma combinada e pode mesmo (*idem*: 62) incorporar abordagens semânticas, na medida em que é possível identificar paralelismos semânticos entre estruturas (por exemplo, entre adversativas e concessivas e entre explicativas e causais), e detetar, por outro lado, diferenças ao nível da sintaxe.

Em suma, o ensino da gramática deve ser concebido numa perspetiva dinâmica, que tem o seu início no planeamento de uma sequência de aprendizagem, que contempla as várias áreas gramaticais numa visão de complementaridade, assumindo o aluno como capaz de proceder à observação experimental dos dados linguísticos tomados como significativas, para detetar regularidades e regras, obter conclusões e proceder a generalizações que lhe permitam desenvolver aprendizagens relevantes. O final do processo consistirá na avaliação ou monitorização, de forma a realizar as devidas adequações. Este tipo de procedimento didático é recursivo, na medida em que a sequência de aprendizagem seguinte pode partir do já aprendido para o novo. A Figura 1 representa esquematicamente as várias fases deste processo.

FIGURA 1 - Proposta de sequência de trabalho (Duarte 1997, 2008)



Esta prática didática tem, como é óbvio, diversas limitações, não sendo

de menosprezar o tempo de aula que pode consumir, sobretudo em idades mais precoces, além de que a sua aplicação não sofreu até à data uma divulgação suficientemente ampla para permitir um ensino da gramática com diversas metodologias pedagógicas integradas. É, ainda assim, um contributo relevante, na medida em que é totalmente compatível com o preconizado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, contribuindo para, por exemplo, permitir que o aluno termine a sua escolaridade “*munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia*” e “*capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação*” (Martins et al. 2017: 15).

É nesta linha de atuação pedagógico-didática que as propostas de Ana Maria Brito se situam.

## 2. Propostas de Ana Brito para a didática da gramática

O ensino do português, enquanto atividade reflexiva e orientada em sala de aula, visa cumprir múltiplos objetivos, não sendo de desprezar a finalidade última da escola: proporcionar às crianças e jovens a possibilidade de desenvolverem as suas capacidades e de se tornarem cidadãos socialmente responsáveis e interventivos. Assim, não deixa de ser relevante o papel da instituição escolar para o desenvolvimento de competências linguísticas - e outras - que exigem aprendizagens especializadas e que são capazes de levar os alunos a desenvolver o seu conhecimento implícito da língua, proporcionando uma crescente mestria e uma conseqüente capacidade de experimentar uma cidadania plena. Nesta medida, a planificação de aulas experimentais de gramática implica uma seleção adequada de aprendizagens específicas. Usando como tópicos gramaticais conteúdos referidos nos programas curriculares como obrigatórios, Ana Brito (1997a, 1997b, Brito & Lopes 2001, Brito 2011) apresenta seis propostas concretas de abordagem adequada a um ensino experimental da gramática, de que destacaremos três.

## 2.1. Proposta de uso de critérios sintáticos para a inclusão das palavras em classes (Brito 1997a, 1997b)

Identificar determinantes artigos, reconhecer diferentes processos para formar o feminino dos nomes e usar regras de flexão em número, com base na descoberta de regularidades das ocorrências sintáticas do nome e do adjetivo são aprendizagens essenciais de Português nos 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo do ensino básico. A. M. Brito sugere a criação de situações de ensino explícito da gramática, propondo uma linha de atuação didática conforme com as aprendizagens esperadas. Num percurso que parte da forma para a significação, o professor apresentará pequenas amostras representativas de contexto sintático dos nomes, valorizando as suas propriedades categoriais, morfológicas e distribucionais.

Assim, a propósito das categorias Nome e Verbo, a autora propõe um percurso didático que permite que os alunos detetem, a partir do material linguístico selecionado, as regularidades que lhes permitem elaborar, com auxílio do professor, um conjunto de generalizações, que podem ser, por exemplo, relativas às propriedades morfológicas dos nomes, ou às propriedades sintáticas de combinação dos nomes. Em termos concretos, os alunos podem verificar experimentalmente a concordância entre artigos e nomes para determinarem as propriedades de flexão dos nomes (o livro/ os livros). Estas aprendizagens ao nível morfossintático não esgotam o trabalho de observação e de teste, pelo que pode ser dada continuidade à experimentação no sentido de apurar a organização interna do grupo nominal (GN), através de um alargamento dos dados a observar, introduzindo, por exemplo, determinantes possessivos.

Em síntese, um percurso deste género pode ter o seu início na verificação das propriedades flexionais dos nomes, partindo da combinação com determinantes, artigos e outros, para depois se expandir o GN, com a introdução de modificadores e de complementos de nome, que podem ir desde o adjetivo à oração relativa, sendo, assim, viável a sua apresentação em trabalhos com idades precoces. Em Brito (1997b) aparece ainda a proposta de alargamento do trabalho experimental com dados linguísticos com a introdução das orações relativas com base em critérios de “*vizinhança linguística*”, i.e., o item *que* em vizinhança de nome ou de

verbo, (1997b: 60), o que permite determinar a diferença entre pronome relativo e conjunção, aspetos que discutiremos no ponto 2.2.

Deste modo, a autora propõe um percurso sequencial e experimental, no qual os alunos, com o auxílio do professor, acedem a generalizações várias, que lhes permitem tomar contacto com a noção de categoria enquanto núcleo de um sintagma/grupo, estruturado de acordo com certas regras combinatórias/sintáticas, que eles próprios serão levados a formular. Em termos concretos: a categoria nome, por exemplo, é núcleo de um grupo nominal e impõe restrições de combinação a outras categorias. Veja-se o contraste entre (1) e (2) para a determinação da regra combinatória “o determinante ocorre obrigatoriamente à esquerda de nome”, por exemplo.

- (1) o livro/ os livros
- (2) \*livro o/ livros os

Este tipo de sequência adequa-se ao trabalho com outras categorias sintáticas, como seja o Verbo – que integra as *Aprendizagens Essenciais de Português* dos 1.º e 2.º anos – e, assim, o estudo da organização interna e da combinação dos vários sintagmas/grupos conduz à estrutura da frase. Considerando que a oficina de gramática propõe uma abordagem abrangente do estudo dos vários tópicos, o estudo do GN permite também perceber as questões de significado e de referência, ou seja, um nome tem significado, mas não tem referência, enquanto o GN já remete referencialmente para entidades.

É interessante notar que esta proposta permite assumir o trabalho com categorias e organização sintática a partir do 2.º ano do primeiro ciclo, altura em que, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais*, os alunos contactam pela primeira vez com a categoria nome e com o artigo.

## 2.2. Proposta de abordagem sintático-semântica das orações relativas (Brito 1997b)

Nas *Aprendizagens Essenciais de Português*, o ensino explícito da oração subordinada adjetiva relativa, restritiva e explicativa, bem como das palavras relativas - pronome, determinante e advérbio - tem início

no 7.º ano, do 3.º ciclo do ensino básico, a par do estudo das orações subordinadas substantivas e adverbiais. Todavia, conforme foi visto em 2.1., a adoção de um percurso experimental para o ensino da gramática pode ser facilitadora quer do contacto precoce, em contexto de reflexão, com certos itens gramaticais complexos quer do entendimento do seu comportamento sintático, pela observação de regularidades, deteção e comprovação de regras e consequentes generalizações. Como consequência, a introdução das orações adjetivas relativas pode ocorrer num momento em que se trabalha o GN, em idades mais precoces, sem que seja obrigatório ensinar nesse momento o seu estatuto de oração subordinada. De facto, estudos comprovam que a aquisição de estruturas relativas ocorre relativamente cedo, por volta dos 3/4 anos (Diessel 2004; Vasconcelos 1991, 1996, cit. Antunes & Brito 2008), pelo que elas podem perfeitamente ser convocadas para práticas experimentais, sem que seja necessário desenvolver o conhecimento explícito da subordinação, cujo estudo pode ser enquadrado, posteriormente, num módulo de gramática que dela se ocupe especificamente. A proposta de trabalho de Brito (1996b: 60) contempla um percurso que pode partir de uma primeira fase em que são valorizados os contextos distribucionais, ou seja, de ocorrência sintática de *que*, que ocorre em vizinhança de nome em frases como (3):

- (3) Gostei do livro *que* me deram nos meus anos. (exemplo de Brito)  
e que permitem a comparação com (4), onde *que* ocorre em vizinhança de verbo:
- (4) Ele disse *que* estava cansado.

A comparação deste tipo de material permite uma generalização sobre o *que*, que parte do contexto em que ocorre e que possibilita a distinção entre o pronome relativo e a conjunção integrante. Outras sugestões de trabalho com as relativas passam, por exemplo, por operações de substituição de constituintes por pronomes, o que permite determinar a possibilidade de substituição de toda a sequência que incorpora a oração relativa, como se pode verificar pelo contraste entre a gramaticalidade de (a) e a agramaticalidade de (b):

(5) Gostei do livro que me deram nos meus anos.

(a) Gostei dele.

(b) \*Gostei dele que me deram nos meus anos.

A autora propõe ainda operações experimentais de supressão de constituintes para determinar o potencial de referencialidade das orações relativas e poder, como consequência, proceder-se a generalizações que permitam detetar e clarificar as propriedades sintático-semânticas das relativas restritivas.

Assim, de acordo com esta proposta, é possível construir uma sequência de trabalho abrangente e rigoroso, em que o conhecimento explícito da língua se vai expandindo e abarcando, de forma planeada e sequencial, as várias áreas da gramática. Deve ainda ser reiterado que, de acordo com esta proposta, o primeiro contacto com determinados conceitos gramaticais pode ser feito em idades precoces, desde que seja planeado com rigor e leve em linha de conta os estudos científicos sobre os tempos de aquisição dos vários aspetos da gramática, e retomado noutros momentos, de forma mais complexa e com outros enquadramentos, compatíveis com o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

### 2.3. Abordagem da coordenação e da subordinação (Brito & Lopes 2001, Brito 2011)

A abordagem didática da coordenação é, regra geral, entendida como uma operação de articulação de orações relativamente simples, pelo que o seu estudo antecede, regra geral, o da subordinação. Todavia, a coordenação é um fenómeno altamente complexo que opera ao nível frásico e sintagmático, que envolve fenómenos de elipse e de referência anafórica, de modo que nem sempre é claro exatamente a que nível se concretiza. O processo de coordenação ao nível sintagmático é particularmente interessante para amplificar o ensino da gramática, na medida em que as restrições que são impostas ocorrem não ao nível da categoria dos constituintes, mas ao nível da função sintática que desempenham, ou do seu papel temático.

Em termos concretos, seria expectável que a coordenação sintagmática validasse todas as ocorrências com constituintes da mesma categoria, *i.e.*,

seria sempre possível coordenar GN com GN, ou GPrep com GPrep, por exemplo. No entanto frases como (6) e (7) desmentem essa expectativa e validam a possibilidade de coordenar sintagmas de categorias diversas:

(6) Lentamente e com cautela, o Rui abriu a porta.

(7) \*O Rui caminhou com cautela e de casaco.

De facto, a coordenação a nível sintagmático parece exigir que os constituintes coordenados mantenham alguns paralelismos, que podem ser de equivalência de funções, ou de papéis temáticos, por exemplo, sendo bastante distinta da coordenação entre orações. Assim, em Brito & Lopes (2001) sugere-se que seja trabalhada na escola em momentos que não forçosamente aqueles dedicados à coordenação frásica. O estudo da coordenação, que aparece referido nas *Aprendizagens Essenciais* para o 2.º ano do 1.º ciclo, (“Conhecer as estruturas de coordenação copulativa e disjuntiva.”), pode, por conseguinte, ter como ponto de partida a tomada de contacto - sem recurso a metalinguagem gramatical - com coordenação sintagmática, que pode, mais tarde, ser complementado, por exemplo, com o estudo das funções sintáticas (veja-se o caso do sujeito composto, por exemplo).

As *Aprendizagens Essenciais* preveem o primeiro contacto explícito com a coordenação e com a subordinação no 7.º ano, pretendendo-se que a) os alunos identifiquem “*conjunção e locução conjuncional coordenativa disjuntiva, conclusiva e explicativa e subordinativa final, condicional e completiva; locução prepositiva*” e b) “*classifiquem orações subordinadas: adverbiais finais, condicionais; substantivas completivas (seleccionadas por verbo) e adjetivas relativas (restritiva e explicativa)*”.<sup>8</sup>

O estudo dos processos coordenativos e subordinativos é, regra geral, iterativo ao longo da escolaridade, dado que os alunos têm grande dificuldade em estabelecer distinção entre eles e em identificar de forma consciente as relações semânticas que se estabelecem entre os itens articulados, recorrendo, tipicamente, a processos de memorização de

---

<sup>8</sup> A abordagem da coordenação e da subordinação no *Programa e Metas curriculares do Ensino Básico* aparece no 7.º, mas é diferente a) Conjunção coordenativa: copulativa, adversativa, disjuntiva, conclusiva e explicativa Conjunção subordinativa: causal e temporal e b) Subordinação entre orações: oração subordinante; orações subordinadas adverbiais causais e temporais; orações subordinadas adjetivas relativas.

listas de itens conetivos para a sua identificação. Não se regista, assim, a construção de conhecimento significativo sobre a estrutura da língua, pelo que o impacto destas aprendizagens para uma crescente mestria linguística é nulo e, não raro, um fator de desmotivação e de frustração em relação ao estudo da gramática.

Partindo da descrição de várias propriedades sintáticas, Brito & Lopes (2001) propõem alguns percursos de abordagem didática destes processos de construção de unidades complexas. Assim, há várias diferenças ao nível do comportamento sintático que permitem a identificação quer das estruturas coordenadas e das conjunções coordenativas, quer a distinção entre estas e os complexos subordinados. Do elenco apresentado pelas autoras destacamos, a título de exemplo, as seguintes propriedades:

- (a) as conjunções coordenativas não se combinam com outras conjunções, o que permite a distinção entre conjunções coordenativas, advérbios conetivos e conjunções coordenativas.
- (8) a. \*O Rui come ervilhas e, mas não gosta, compra-as.  
b. O Rui come ervilhas e, embora não goste, compra-as.  
c. O Rui come ervilhas e, no entanto, não gosta.
- (b) as estruturas complexas coordenadas obedecem a uma ordem sequencial fixa, que impõe a ocorrência do item conetivo (conjunção, advérbio ou locução) em posição medial. Assim, só são viáveis as estruturas como (9):
- (9) a. O Rui chegou a casa e ligou a televisão.  
b. \*E ligou a televisão, o Rui chegou a casa.

Esta propriedade permite estabelecer a distinção entre coordenação e subordinação adverbial.

Estas e outras propriedades apresentadas pelas autoras podem ser um recurso a utilizar na didática das frases complexas. Consideram Brito e Lopes (2001):

a mais forte é sem dúvida a que se relaciona com a posição da conjunção e com a ordem das orações, nomeadamente a impossibilidade de colocar em posição inicial o segundo membro coordenado precedido da conjunção e é essa, que, de uma maneira simples, pode ser aproveitada pedagogicamente

na aula de Português para distinguir a coordenação da chamada subordinação adverbial (2001:60).

Assim, através de manipulações de exemplos selecionados, os alunos podem distinguir entre estruturas que se assemelham do ponto de vista semântico, como sejam as coordenadas adversativas e as subordinadas concessivas e as coordenadas explicativas e as subordinadas causais, mas que apresentam comportamentos sintáticos diversos, permitindo concluir, por exemplo, que a expressão de contraste pode ser linguisticamente realizada por estruturas diferentes. Esta proposta permite conceber uma abordagem das estruturas complexas assente em procedimentos experimentais que, tendencialmente, promoverão aprendizagens significativas, capazes de desenvolver o conhecimento linguístico explícito e de determinar um impacto positivo na mestria linguística.

3. Exemplificação de uma sequência de aprendizagem baseada em proposta de AMB

As propostas de ensino da gramática de A. M. Brito sugerem aos professores percursos didáticos orientados para uma aprendizagem reflexiva. Faremos, de seguida, a transposição didática da proposta relacionada com o uso de critérios sintáticos para a inclusão das palavras em classes (Brito 1997a, 1997b), tratada em 2.1.

O exercício de transposição didática da proposta referida envolve soluções pedagógico-didáticas para as questões seguintes:

- a) qual a correspondência entre a graduação proposta para a aprendizagem do *nome* e os níveis e ciclos de ensino?
- b) que método privilegiar na condução da reflexão sugerida: interrogativo, demonstrativo, “active learning”?
- c) que atividades (tarefas) permitem articular o critério sintático com os critérios semântico e morfológico no processo de formação do conceito *nome*?
- d) qual a sequência de procedimentos: do critério semântico para o sintático e finalmente para o morfológico?; do critério sintático, para o morfológico e

finalmente para o semântico?; ou do critério morfológico para o sintático e finalmente para o semântico?

- e) que características específicas devem ter os exemplos e como devem ser selecionados e utilizados: a partir de textos? A partir de exemplos manipulados ou construídos pelo professor?

As sequências construídas como exemplificação respondem às aprendizagens enunciadas currículo de Português. A Figura 2, que ilustra a graduação e a progressão dessas aprendizagens ao longo do ensino básico.

FIGURA 2 – Progressão de aprendizagens relacionadas com proposta de Brito (1997a, 1997b)

<p><b>1.º Ciclo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Item <b>N &gt; GN</b></li> <li>▪ Item <b>V &gt; GV</b></li> <li>▪ Item funções (S, Pred)</li> </ul>	<p><b>2.º Ciclo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Item <b>GN</b> (alargamento a ocorrências de GN com quantificadores)</li> <li>▪ Item funções GN (<b>S, CD</b>)</li> </ul>	<p><b>3.º Ciclo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ item GN (alargamento a ocorrências de GN com <u>or.</u> Rel.)</li> <li>▪ item <b>GV</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Alargamento com <b>oração substantiva completiva</b></li> <li>○ Item funções (S, <b>CD</b>)</li> </ul> </li> </ul>
<p>Ocorrências:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>contexto</u> típico GN (Art. + N)</li> <li>- <u>contexto</u>: frase simples</li> </ul>	<p>Ocorrências:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>contexto</u> Quant + N; N+adj</li> <li>- <u>contexto</u>: frase simples</li> </ul>	<p>Ocorrências:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>contexto</u> GN (N + <u>or.</u> Rel.)</li> <li>- <u>contexto</u> GN + GV (<u>V+or.</u> completiva)</li> </ul>

A exemplificação inclui sequências de atividades para o 1.º ciclo (Tabela 4), para o 2.º ciclo (Tabela 5) e para o 3.º ciclo (Tabela 6) desenhadas num *continuum* orientado por uma progressão na abordagem dos conceitos nucleares. As atividades são meramente exemplificativas, cabendo a cada professor adaptar o modo de realização ao grau de desafio adequado aos seus alunos garantindo suporte nas fases do percurso em que eles não consigam resolver as questões por si próprios. As sequências didáticas foram construídas com base na metodologia proposta por Silvano & Rodrigues (2010), em particular a do 3.º ciclo do ensino básico.

Para uma realização adequada de sequências didáticas orientadas para a aprendizagem reflexiva da gramática, o professor tem um papel fundamental antes (no desenho da sequência e na elaboração de materiais didáticos de suporte às atividades), durante (garantindo suporte adequado aos alunos em face dos desafios que algumas das etapas da atividade de reflexão suscitam) e depois da aula (analisar o trabalho realizado pelos alunos durante a aula para identificar os passos da atividade mais críticos e planear o reforço ou explicitação de questões). Para poder gerir de um modo inclusivo a série de atividades, o professor tem de conhecer muito bem os seus alunos e saber o que cada aluno ou grupo de alunos é capaz de resolver de modo independente e, conseqüentemente, prever o suporte necessário para as fases mais desafiantes (através, por exemplo, de acesso a vídeos educativos sobre um dado conceito, a uma gramática pedagógica; através da resolução de uma dada fase da atividade em grupo-turma numa dinâmica gerida pelo professor; através da resolução das atividades em pequenos grupos ou em pares formados pelo professor). Numa situação de trabalho experimental orientado para a formação de conceitos gramaticais, importa não esquecer que “[o] professor, ao trabalhar na escola com a criança uma dada questão, explica, informa, interroga, corrige e obriga a criança a explicar. Todo este trabalho sobre os conceitos, o processo global da sua formação, é levado a cabo pela criança na sua aprendizagem em colaboração com o adulto.” (Vygotsky 2007: 276).

## Conclusão

A didática constitui uma área de conhecimento relacionada com o ensino e a aprendizagem em sala de aula, um espaço em que “se interrelacionam o professor, o aluno e o objeto de aprendizagem” (Camps 2012: 27). Essa inter-relação específica (re)construída permanentemente em sala de aula obedece a princípios e a dinâmicas da ordem da pedagogia e da didática: depende do conhecimento profissional dos professores, convoca uma multiplicidade de saberes oriundos de diversas áreas científicas, assenta numa matriz teórico-prática profundamente ligada ao ato didático como objeto central, de que fazem parte o aluno, o professor e o que se ensina. Neste sentido, na senda de Costa e Batalha (2019), entende-se a didática da

gramática como campo específico, relativo “aos processos de ensino e aos processos de aprendizagem envolvidos no conhecimento sobre a língua em contexto escolar” (Costa & Batalha 2019: 65), embora necessariamente articulada com a linguística.

A articulação entre a didática da gramática e a linguística é visível em múltiplas dimensões. Neste artigo, quisemos pôr em destaque uma dessas dimensões: o contributo de linguistas para a didática objetivado como sugestões de estratégias orientadoras da ação didática em contexto de sala de aula. Partiu-se do trabalho de Ana Maria Brito, isto é, da sugestão de uma estratégia pedagógico-didática (a gramática como atividade reflexiva e o seu ensino orientado por atividades metalinguísticas e descoberta orientada) articulada com uma estratégia específica de desenvolvimento de conhecimento sintático específico ao longo do ensino básico. Construiu-se, com base em conhecimento didático oriundo de investigação em didática e de conhecimento profissional de sala de aula, uma planificação de três sequências de ensino que operacionalizam as estratégias anteriormente enunciadas, mostrando como o trabalho de sala de aula se pode ajustar aos alunos, aos contextos e aos documentos orientadores de referência. Pensamos, desta forma, contribuir para desfazer a ideia dos professores de que a didática não apresenta “*propostas de ações estratégicas de ensino flexíveis e adaptáveis aos alunos concretos das nossas escolas.*” (Costa, Rodrigues & Sebastião 2017: 825).

Assumindo a clarificação conceptual do campo da didática da gramática de Costa e Batalha (2019), não podemos deixar de vincar a necessária e imprescindível colaboração entre esta área científica e a linguística. Fizemo-lo através da revisitação dos trabalhos inspiradores de Ana Maria Brito sobre a gramática no ensino básico, mantendo viva a necessidade de

reinventar o seu ensino quanto ao objeto, no quadro de uma noção alargada e abrangente de gramática, que deverá incluir a reflexão sobre o Português, não só em relação aos níveis mais especificamente linguísticos, mas também a certas condições de uso da língua, e quanto aos seus métodos, utilizando, sempre que possível, práticas de observação, descrição e generalização, que os alunos conhecem de outras disciplinas e que privilegiem o raciocínio e a descoberta. (Brito 1997b: 53).

## REFERÊNCIAS

- Antunes, J. D. & Brito, A. M. 2008. Contribuição para a definição do perfil linguístico dos alunos do ensino básico: o caso das orações relativas. In: F. Oliveira & I. M. Duarte (Org.), *O fascínio da linguagem. Actas do Colóquio de homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: CLUP/FLUP, 237-254.
- Brito, A. M. 1997a. Que gramáticas ensinar? *Actas do II Encontro Nacional da APP – Aprendendo a ensinar português*. Lisboa: Associação de Professores de Português, 255–261.
- Brito, A. M. 1997b. Retomar e reinventar o ensino da gramática da língua materna. *Atas do 2.º Encontro de Professores de Português “A língua mãe e a paixão de aprender – Homenagem a Eugénio de Andrade*. Porto: Areal Editores, 53–64.
- Brito, A. M. & Lopes, H. C. 2001. Da linguística ao ensino da gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação. In: F. I. Fonseca, I. M. Duarte & O. Figueiredo (Org.), *A Linguística na formação do professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 49-64.
- Brito, A. M. 2006. Terminologia linguística para os ensinos básico e secundário: algumas reflexões sobre o subdomínio *sintaxe*. In: I. Duarte & O. Figueiredo (Org.), *Terminologia Linguística: das teorias às práticas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 29-41.
- Brito, A. M. 2011. Subordinação frásica: da investigação ao ensino. In: I. M. Duarte & O. M. Figueiredo, *Português, língua e ensino*. Porto: Universidade do Porto, 141-172.
- Brito, A. M., Morgado, C. & Oliveira, M. do C. 2019. A reflexão gramatical na aula de língua materna: porquê? Quando? Como?. In: A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano e S. V. Rodrigues, *A linguística na formação do professor: das teorias às práticas*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 47-60. DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga4>.
- Camps, A. 2012. La investigación en didáctica de la lengua En la encrucijada de muchos caminos. *Revista Ibero-Americana de Educación*. 59: 23-41.
- Camps, A. & Zayas, F. (coord.). 2006. *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Camps, A., Guasch, O. & Bikandi, R. 2010. La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura. *Revista Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*. 55: 71-80.
- Choupina, C., Baptista, A., Costa, J. A, Oliveira, I. & Querido, J. 2016. Conhecimentos e regras explícitos e implícitos sobre género linguístico nos alunos dos 1.º e 2.º ciclos

- do ensino básico: a influência da classe formal do nome. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*. 1: 121-150.
- Costa, A. 2010. Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita (Dissertação de doutoramento). Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/2216>.
- Costa, A. 2020. Grammar teaching 91-19: an analysis of the Portuguese curricula. *L1 Educational Studies in Language and Literature* 20: Running Issue (Running Issue):1-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.17239/l1esll-2020.20.03.03>
- Costa, A., Rodrigues, S. V. & Sebastião, I. 2017. Para que serve a didática?: Um estudo no âmbito da didática do português. In: L. G. Correia, R. C. Leão & S. Poças, (Org.). *O tempo dos professores*. Porto: CIEE - Centro de Investigação e intervenção Educativas / FPCE da U. do Porto: 811 - 827.
- Costa, A. & Batalha, J. 2019. Para um mapa das fronteiras e das pontes na investigação em didática da gramática. In: A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano & S. V. Rodrigues, *A linguística na formação do professor: das teorias às práticas*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 61-80. DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga5>
- Costa, M. A. 1999. Incidências da investigação psicolinguística na didáctica da língua materna. *I Jornadas científico-pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina, 91-112.
- Costa, M. A. 2008a. Compreensão da linguagem verbal. In Mateus, M. H. et al. (Org.). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: FCG, 265-270.
- Costa, M. A. 2008b. Aprender gramática, compreender e produzir melhor. In C. Reis, (Org). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* Lisboa: ME/DGDIC, 167-182.
- Costa, J. 2008. Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In: C. Reis (org.). *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* Lisboa: Ministério da Educação, 149-165.
- Costa, J. et al. 2011. *Guião de Implementação do Programa – Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Costa, J. A. 2016. *As pontes entre Didática e Linguística: o possível e o necessário. Contributos da Linguística sincrónica e diacrónica para o ensino implícito da modalidade e dos verbos modais no 1.º ciclo*. Tese de doutoramento. Universidade do Porto.

- Delgado-Martins, M. R. & Duarte, I. 1993. Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática. In: F. Sequeira (Org.), *Linguagem e desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação-Universidade do Minho, 9-16.
- Diessel, H. 2004. *The Acquisition of Complex Sentences*. Cambridge: Cambridge UP.
- Duarte, I. 1986. O ensino da gramática: do imobilismo às modas. *Palavras* n.º 9, Lisboa: Associação de Professores de Português, 38 – 42.
- Duarte, I. 1992. Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In: M. R. Delgado-Martins et al., *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística* Lisboa: Edições Colibri, 165 – 177.
- Duarte, I. 1993. O ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico. In: L. F. Barbeiro et al. (Orgs), *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa* Leiria: Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Leiria.
- Duarte, I. 1997. Ensinar gramática: para quê e como? *Palavras* n.º 11, 67 – 74.
- Duarte, I. 2008. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. PNEP. Lisboa: ME- DGIDC.
- Duarte, R. (coord.). 2009. *Programas de Língua Portuguesa – uma visão diacrónica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Faria, I. H. 1995. Conhecer o que se sabe e saber o que se conhece. In: *Português, a língua dos nossos projectos. Actas I Encontro de Professores de Português*. Lisboa: Associação de Professores de Português, 10-17.
- Felder, R. M. & Brent, R. 2009. Active learning: an introduction. *ASQ Higher Education Brief*, vol. 2.4.: 1-5.
- Fonseca, J. 1986. A frase no texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de língua materna. *Palavras*. 9: 11-14.
- Fonseca, J. 1989. Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos. *Diacrítica*. 3-4: 63-77.
- Fonseca, F. I. 1986. Competência narrativa e ensino da língua materna. *Palavras*. 9: 6-10.
- Fonseca, F. I. 2000a. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In: C. Reis et al (Org.), *Didáctica da língua e da literatura* (vol.1). Coimbra: Almedina/ILLP Faculdade de Letras, 37–45.
- Gomes, J. P. 2012. *O conhecimento sintático explícito no ensino do português e do latim: um conflito terminológico na aprendizagem dos alunos?* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Lopes, A. C. M. 2006. O “conhecimento sobre a língua” no ensino do Português. In: I.

- Duarte & P. Morão (org.), *Ensino do Português para o século XXI*. Lisboa: Edições Colibri / Departamento de Linguística Geral e Românica e Departamento de Literatura Românica | FLUL, 75–81.
- Lopes, H. C. 2004. *Aspectos sintácticos, semânticos e pragmáticos das construções causais. Contributo para uma reflexão sobre o ensino da gramática*. Tese de Doutoramento em Linguística apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Mateus, M. H. M. 1989. Que gramática saber? Que gramática ensinar? *Diacrítica*. 3-4: 27-31.
- Mateus, M. H. M. 2002. Ensino da língua e desenvolvimento educativo. *Perspectiva*. 20 (1): 13-22.
- Martins, O. et al. 2017. *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: MEC- DGE.
- Moutinho, A. & Sá, S. 2018. Implementing active learning through pedagogical coaching in Control Systems lectures. *2018 3rd International Conference of the Portuguese Society for Engineering Education (CISPEE)* (1-6). Aveiro. Doi: 10.1109/CISPEE.2018.8593470.
- Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8593470>
- Nunes, N. 2011. *As orações relativas com antecedente no contexto pedagógico-didático: relato de duas experiências de ensino-aprendizagem com alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Oliveira, M. C. 2011. *A sintaxe da coordenação e os conectores conclusivos. Estudo de caso: a coordenação conclusiva na estruturação de textos argumentativos de jovens em idade escolar*. Tese de doutoramento. Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63224/2/000162347.pdf>
- Pereira, S. 2011. Explicitação gramatical no 1.º ciclo. In: O. C. Sousa e A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua – percursos didáticos*. Lisboa: Edições Colibri/ CIED. 2.ª edição, 145 – 174.
- Pinto, M. G. C. 2009. *A linguagem ao vivo*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8218.pdf>.
- Prista, L. 1992. Mar, Maria, Dadinha, Cunha, Tentar que digam que consideramos que, anticonstitucionalíssimamente, off-shore, falabaláqueo ou oito fichas de gramática. In: M. R. Delgado-Martins et al., *Para a didáctica do Português, seis estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 119-163.

- Rodrigues, S. V. 2017. O ensino do Português nas primeiras décadas do século XXI. In: Conselho Nacional de Educação, *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva* (Vol. I). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 247-291.  
[[http://www.cnedu.pt/content/noticias/geral/af\\_lei\\_de\\_bases\\_vol-i.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/geral/af_lei_de_bases_vol-i.pdf) ]
- Rodrigues, S. V. & Silvano, P. 2019. O laboratório gramatical como método de ensino-aprendizagem da gramática: uma análise do percurso feito e a fazer em Portugal, *III Congreso Internacional sobre enseñanza de la gramática* (ConGram), Universitat Autònoma de Barcelona, de 23 a 25 de janeiro de 2019.
- Silvano, P. e Rodrigues, S. V. 2010. A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In: A. M. Brito (Org), *Gramática, História, Teorias e Aplicações*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto, 275-286.
- Vasconcelos, M. 1991. Compreensão e produção de frases com orações relativas: um estudo experimental com crianças dos três anos e meio aos oito anos e meio. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.
- Vasconcelos, M. 1996. Compreensão e produção de frases relativas em Português Europeu. In: Faria, I. et al. (orgs), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Vygotsky, L. 2007. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.



**Tabela 2 – Distribuição de conceitos de acordo com o Programa e as Metas no plano da morfologia e classe de palavras**

3.º ciclo	G7 [Morfologia] Explicitar o significado de palavras complexas a partir do valor do radical e de <b>prefixos e sufixos nominais</b> , adjetivais e verbais do português
	G7 [Classe de palavras] Classes de palavras estudadas no ciclo anterior (retoma) ( <b>Nome (próprio, comum, comum coletivo)</b> )
2.º ciclo	G6 [Classe de palavras] Classes de palavras estudadas no ciclo anterior (retoma) ( <b>Nome (próprio, comum, comum coletivo)</b> )
	G5 [Classe de palavras] Classes de palavras estudadas no ciclo anterior (retoma) ( <b>Nome (próprio, comum, comum coletivo)</b> )
1.º ciclo	G4 [Classe de palavras] <b>Nome comum coletivo</b> , Determinante interrogativo, Adjetivo (qualificativo e numeral), Verbo, Advérbio (de quantidade e grau), Pronome pessoal (forma tónica e forma átona); pronomes demonstrativo e pronomes possessivos, Preposição
	G3 [Classe de palavras] Determinante demonstrativo; determinante possessivo, Quantificador numeral, Advérbios (de negação e de afirmação)
	G2 [Classe de palavras] <b>Nome próprio e nome comum</b> , Determinante artigo (definido e indefinido), Pronome pessoal (forma tónica), Verbo, Adjetivo (qualificativo), Interjeição
	G1 [Classe de palavras] <b>Nome</b> e adjetivo (qualificativo): flexão em género e número (regular)

**Tabela 3 – Distribuição de conceitos de acordo com o Programa e as Metas quanto às funções sintáticas de expressões nominais**

3.º ciclo	G9 Orações substantivas relativas
	G8 Subordinação entre orações: subordinadas adverbiais condicionais, finais, comparativas, consecutivas e concessivas; subordinadas substantivas completivas (função de complemento direto)
	G7 Subordinação entre orações: oração subordinante; orações subordinadas adverbiais causais e temporais; orações subordinadas adjetivas relativas)
	G7 Funções sintáticas estudadas nos ciclos anteriores (retoma) Sujeito: subentendido e indeterminado
2.º ciclo	G6 predicativo do sujeito, complemento oblíquo, complemento agente da passiva e modificador, complemento direto e complemento indireto e pronomes correspondentes
	G5 sujeito (simples e composto), vocativo, complemento direto, complemento indireto
1.º ciclo	G4 Funções sintáticas: sujeito e predicado

**Tabela 4 - Sequências de atividades para o 1.º ciclo<sup>8</sup>**

Nível de ensino	<b>1.º ciclo do ensino básico</b>
Principal objetivo de aprendizagem	No final da sequência didática, os alunos terão aprendido a reconhecer, numa frase, o <i>nome</i> e o <i>verbo</i> a partir das suas “vizinhanças”.
Objetivo de aprendizagem subsidiário	No final da sequência, os alunos terão associado o <i>nome</i> ao GN e o <i>verbo</i> ao GV.
Enquadramento	<b>Características gerais da turma</b> A turma é constituída por 20 alunos do 2.º ano. Cerca de 12 alunos leem com velocidade adequada à idade e ano escolar; 8 estão a desenvolver a velocidade de leitura. Todos dominam o conceito de <i>artigo</i> (definido e indefinido).
Suposições	- Supõe-se que os alunos conhecem as palavras <i>nome</i> e <i>verbo</i> em contexto de uso espontâneo da língua, mas não têm ainda consciência destes conceitos como termos específicos para designar palavras com determinadas características. - Supõe-se que os alunos possam eventualmente associar genericamente <i>nomes</i> a palavras que referem objetos e <i>verbos</i> a palavras que designam ações, numa base nocional ainda imprecisa da concetualização destas categorias gramaticais, fruto de um ensino não desejável, mas que pode ter acontecido.
Sequência	<i>QUE AULAS TIVERAM ANTES E O QUE PODERÁ VIR DEPOIS? PORQUÊ ESTAS AULAS NESTE MOMENTO?</i> As aulas anteriores foram sobre narrativas, com atividades de compreensão oral e leitura de uma história relacionada com família. As aulas seguintes incluirão escrita e expressão oral em torno de uma história em que a personagem principal é um elemento da família de cada aluno.
Antecipação de problemas	<i>O QUE PODE CORRER MAL? Solução   COMO SE PODERÁ RESOLVER?</i>

<sup>8</sup> O modelo de planificação foi adaptado de CELTA Lesson Plan, da International House Teacher Training.

AULA 1

Tarefa do professor	Meio (como é que o professor vai cumprir a sua tarefa)	Procedimentos	Atividades																								
Inserir o que os alunos vão aprender num contexto e envolvê-los na aula.	Contar uma história que tenha como universo de referência a família.	<ul style="list-style-type: none"> <li>O professor conta a história.</li> <li>Leva os alunos a indicarem todas as palavras e expressões do texto relacionadas com família.</li> </ul>																									
Preparar os alunos para compreenderem o texto que vão ler.	Destacar, das palavras e expressões indicadas pelos alunos na etapa anterior, aquelas que vão ocorrer no texto a ler.	<ul style="list-style-type: none"> <li>O professor lê em voz alta o texto.</li> <li>Indica os alunos que vão ler em voz alta (a leitura do texto é dividida por vários alunos).</li> </ul>	<p>Leitura do texto.</p> <p>Em família</p> <p>Maria entra na sala de mansinho. Ninguém a vê. Ninguém a ouve. Ninguém se mexe. A mãe olha para a televisão. O pai assiste a um jogo de futebol e rabuja contra o árbitro. Estão num outro mundo. Maria desiste e vai para o quarto. Mas a avó, adormecida numa cadeira de braços, abre os olhos, põe os óculos e lança um sorriso à neta.</p> <p>Maria corre. Abraça-a. Agora sim, ela está muito feliz.</p>																								
Mostrar aos alunos que as palavras que usamos para contar uma história têm diferentes características e, por causa dessas características, só aceitam certas combinações. Nesta fase não se espera que os professores desvendem que se trata do contexto típico do GN (artigo + nome). Convém que a questão fique em aberto para que se mantenham interessados na atividade de descoberta.	Orientar a atenção dos alunos para frases agramaticais devido a combinações inapropriadas, de modo a compreenderem algumas restrições sintáticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>O professor organiza os alunos em grupos de 3 para fazerem a correspondência das frases agramaticais com as frases equivalentes corretas.</li> <li>Monitoriza a realização da atividade.</li> <li>O <i>feedback</i>, após conclusão da atividade pelos grupos, é dado em grande grupo.</li> </ul>	<p>Resolução de atividade em grupo de 3 alunos.</p> <p>1. A coluna da esquerda contém frases incorretas, mal construídas. A coluna da direita tem as mesmas frases, só que corretas. Associa às frases incorretas o seu par correto.</p> <table border="1"> <tr> <td>1. Mãe a olha para televisão a.</td> <td>a) A televisão está com o som baixo.</td> </tr> <tr> <td>2. Pai o vê jogo o de futebol.</td> <td>b) A avó adormeceu cedo.</td> </tr> <tr> <td>3. Televisão a está com som o baixo.</td> <td>c) A mãe olha para a televisão.</td> </tr> <tr> <td>4. Avó a adormeceu cedo.</td> <td>d) O pai vê o jogo de futebol.</td> </tr> </table> <p>2. Indica as palavras que estavam fora do seu lugar.</p> <p>[R. Os artigos definidos o, a, os, as.]</p> <p>3. Explica para que lugar essas palavras passaram na frase correta.</p> <p>[R. Os artigos passaram para a esquerda das palavras "mãe", "televisão", "pai", "jogo", "som", "avó".]</p>	1. Mãe a olha para televisão a.	a) A televisão está com o som baixo.	2. Pai o vê jogo o de futebol.	b) A avó adormeceu cedo.	3. Televisão a está com som o baixo.	c) A mãe olha para a televisão.	4. Avó a adormeceu cedo.	d) O pai vê o jogo de futebol.																
1. Mãe a olha para televisão a.	a) A televisão está com o som baixo.																										
2. Pai o vê jogo o de futebol.	b) A avó adormeceu cedo.																										
3. Televisão a está com som o baixo.	c) A mãe olha para a televisão.																										
4. Avó a adormeceu cedo.	d) O pai vê o jogo de futebol.																										
Mostrar aos alunos que as palavras que ocorrem do lado direito dos determinantes são <i>nomes</i> .	Estimular nos alunos a observação, a experimentação e a inferência a partir de ocorrências do nome no seu contexto típico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>O professor projeta a pergunta "Como se chamam as palavras que aparecem à direita dos artigos (o, a, os, as; um, uma, uns, umas)?"</li> <li>Organiza os alunos em grupos de 3 para realizarem as atividades.</li> <li>O <i>feedback</i> é dado pelo professor por escrito: entrega a cada grupo um cartão com as respostas; os alunos comparam com as suas respostas e assinalam o que estiver diferente; o professor desloca-se a cada grupo para explicar as discrepâncias.</li> </ul>	<p>Resolução de atividade em grupos de 3 alunos.</p> <p>1. Volta a ler o texto "Em família". Retira do texto as palavras necessárias e completa a tabela seguinte.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Linha do texto</th> <th>Palavras retiradas do texto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2</td> <td>__A__ __mãe__ (1)</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>__[R. a]__ __[R. televisão]__ (2)</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>__[R. o]__ __[R. pai]__ (3)</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>__[R. um]__ __[R. jogo]__ (4)</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>__[R. o]__ __[R. árbitro]__ (5)</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>__[R. o]__ __[R. quarto]__ (6)</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>__[R. a]__ __[R. avó]__ (7)</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>__uma__ __cadeira__ (8)</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>__[R. os]__ __[R. olhos]__ (9)</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>__[R. os]__ __[R. óculos]__ (10)</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>__[R. um]__ __[R. sorriso]__ (11)</td> </tr> </tbody> </table> <p>2. Depois de preencheres a tabela, observa com atenção as palavras que aparecem a seguir aos artigos (o, a, os, as; um, uma, uns, umas). Completa as frases a seguir.</p> <p>As palavras do lado direito da tabela designam seres, objetos, coisas que fazem parte do mundo familiar, na história que leste. Servem para <b>nomear</b> entidades, por isso, chamam-se <b>NOMES</b>.</p> <p>2.1. Completa:</p> <p>a) Três nomes da lista identificam objetos concretos, existentes naquele cenário: televisão _____; __[R. cadeira]__ _____; __[R. óculos]__ _____.</p> <p>b) Três dos nomes da lista identificam pessoas pela relação de parentesco: __[R. mãe]__ _____; __[R. pai]__ _____; __[R. avó]__ _____.</p> <p>3. Observa as expressões que estão a negrito na frase seguinte:</p> <p><b>A avó abre os olhos, põe os óculos e faz um sorriso.</b></p> <p>Completa:</p>	Linha do texto	Palavras retiradas do texto	2	__A__ __mãe__ (1)	2	__[R. a]__ __[R. televisão]__ (2)	2	__[R. o]__ __[R. pai]__ (3)	2	__[R. um]__ __[R. jogo]__ (4)	2	__[R. o]__ __[R. árbitro]__ (5)	3	__[R. o]__ __[R. quarto]__ (6)	3	__[R. a]__ __[R. avó]__ (7)	3	__uma__ __cadeira__ (8)	4	__[R. os]__ __[R. olhos]__ (9)	4	__[R. os]__ __[R. óculos]__ (10)	4	__[R. um]__ __[R. sorriso]__ (11)
Linha do texto	Palavras retiradas do texto																										
2	__A__ __mãe__ (1)																										
2	__[R. a]__ __[R. televisão]__ (2)																										
2	__[R. o]__ __[R. pai]__ (3)																										
2	__[R. um]__ __[R. jogo]__ (4)																										
2	__[R. o]__ __[R. árbitro]__ (5)																										
3	__[R. o]__ __[R. quarto]__ (6)																										
3	__[R. a]__ __[R. avó]__ (7)																										
3	__uma__ __cadeira__ (8)																										
4	__[R. os]__ __[R. olhos]__ (9)																										
4	__[R. os]__ __[R. óculos]__ (10)																										
4	__[R. um]__ __[R. sorriso]__ (11)																										

			<p>Ao conjunto das palavras que se organizam à volta de um nome, chamamos Grupo nominal. Na frase apresentada temos [R. <i>a</i>] grupos nominais. São eles: [R. <i>A avó</i>] ; [R. <i>os olhos</i>] ; [R. <i>os óculos</i>] ; [R. <i>um sorriso</i>].</p> <p>▪ Resolução de atividades.</p> <p>1. Pinta de azul os retângulos que contêm <b>grupos nominais</b>.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="border: 1px solid black;">Acordou cedo</td> <td style="border: 1px solid black;">[R. Os livros]</td> <td style="border: 1px solid black;">[R. Uma viagem]</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black;">[R. As amigas]</td> <td style="border: 1px solid black;">Sentado junto</td> <td style="border: 1px solid black;">Para dentro</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black;"></td> <td style="border: 1px solid black;">Agora dorme</td> <td style="border: 1px solid black;">Está contra</td> </tr> </table> <p>2. Completa as frases seguintes com <b>grupo nominal</b>.</p> <p>a) _____ [R. <i>O pai</i>] _____ rabuja.  b) _____ [R. <i>a mãe</i>] _____ canta muito bem.  c) _____ [R. <i>A avó</i>] _____ adormeceu cedo.  d) _____ [R. <i>As amigas</i>] _____ jogaram bem.</p>	Acordou cedo	[R. Os livros]	[R. Uma viagem]	[R. As amigas]	Sentado junto	Para dentro		Agora dorme	Está contra
Acordou cedo	[R. Os livros]	[R. Uma viagem]										
[R. As amigas]	Sentado junto	Para dentro										
	Agora dorme	Está contra										
<p>Verificar se os alunos são capazes de utilizar o critério da vizinhança para reconhecer nomes.</p>	<p>Estimular nos alunos a autorregulação das suas aprendizagens.</p>	<p>▪ O professor distribui a cada aluno um cartão com 2 questões.</p> <p>▪ Os alunos resolvem as questões por escrito individualmente.</p> <p>▪ Cada aluno partilha com o colega do lado as respostas; em pares, os alunos comparam-nas e verificam se coincidem; discutem os casos em que há discrepância.</p> <p>▪ Cada par apresenta à turma as respostas a que chegaram em conjunto.</p>										

## AULA 2

Tarefa do professor	Meio (como é que o professor vai cumprir a sua tarefa)	Procedimentos	Atividades						
<p>Contextualizar o que os alunos vão aprender e envolvê-los na aula.</p>	<p>Estimular os alunos para a escuta ativa de um texto. Orientar a atenção dos alunos para a leitura silenciosa, com seleção de informação específica.</p>	<p>▪ O professor lê em voz alta um texto distribuído aos alunos.</p> <p>▪ Pede aos alunos que leiam o texto em silêncio e em seguida selecionem palavras que nomeiam entidades do mundo familiar.</p>	<p style="text-align: center;">Em família 2</p> <p>Acordei estremunhado. O meu relógio tinha parado. Que horas seriam? Saltei da cama. A minha roupa estava toda espalhada. As minhas calças já estavam limpas. A velha camisola também. Vesti-me depressa e desci a correr. Estava atrasado. A minha bicicleta aguardava viajar, ansiosamente. Saltei para cima dela e pedalei sem parar até chegar à Rua das Glicínias. Os meus queridos amigos viviam logo ali à entrada da rua. Não demoraria a chegar.</p>						
<p>Mostrar aos alunos que, no GN, entre o artigo e o nome podem ocorrer outras palavras. Caso os alunos ainda não conheçam conceitos como <i>determinante possessivo</i> ou <i>adjetivo</i>, a atividade pode realizar-se sem recurso a esta terminologia.</p>	<p>Levar os alunos a observar a composição de grupos nominais com determinantes possessivos e com adjetivos.</p>	<p>▪ O professor organiza os alunos em grupos de 3 para preencherem uma tabela com os grupos nominais de 6 frases.</p> <p>▪ O professor monitoriza a realização da atividade.</p> <p>▪ O <i>feedback</i>, após conclusão da atividade pelos grupos, é dado em grande grupo.</p>	<p>▪ Resolução de atividade em grupo de 3 alunos.</p> <p>1. Observa com atenção as frases que foram retiradas do texto.</p> <p>a) O meu relógio tinha parado.  b) A minha roupa estava toda espalhada.  c) As minhas calças já estavam limpas.  d) A velha camisola também.  e) A minha bicicleta aguardava viajar, ansiosamente.  f) Os meus queridos amigos viviam logo ali.</p> <p>1.1. Preenche a tabela seguinte com o grupo nominal de cada uma das frases.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="border: 1px solid black;">a) [R. <i>O meu relógio</i>]</td> <td style="border: 1px solid black;">d) [R. <i>A velha camisola</i>]</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black;">b) [R. <i>A minha roupa</i>]</td> <td style="border: 1px solid black;">e) [R. <i>A minha bicicleta</i>]</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black;">c) [R. <i>As minhas calças</i>]</td> <td style="border: 1px solid black;">f) [R. <i>Os meus queridos amigos</i>]</td> </tr> </table> <p>2. Compara os grupos nominais da tabela anterior com os grupos nominais seguintes:</p> <p>g) <b>O relógio</b> parou.  h) <b>A roupa</b> estava perfumada.  i) <b>As calças</b> rasgaram-se.  j) <b>A camisola</b> é nova.  k) <b>A bicicleta</b> caiu.  l) <b>Os amigos</b> são um tesouro.</p> <p>2.1. Explica por palavras tuas o que observas de diferente quando comparas os grupos nominais da tabela com os grupos nominais a negrito nas frases de g) a l).</p> <p>3. Completa:</p> <p>O grupo nominal é o conjunto de palavras que tem como centro ou núcleo o nome. Pode aparecer de diferentes maneiras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- só com o nome (exemplo: <b>Maria</b> <i>chega de mansinho.</i>);</li> <li>- com artigo seguido de nome (exemplos: _____; _____);</li> <li>- com artigo seguido de outra palavra seguida de nome (exemplos: _____; _____).</li> </ul>	a) [R. <i>O meu relógio</i> ]	d) [R. <i>A velha camisola</i> ]	b) [R. <i>A minha roupa</i> ]	e) [R. <i>A minha bicicleta</i> ]	c) [R. <i>As minhas calças</i> ]	f) [R. <i>Os meus queridos amigos</i> ]
a) [R. <i>O meu relógio</i> ]	d) [R. <i>A velha camisola</i> ]								
b) [R. <i>A minha roupa</i> ]	e) [R. <i>A minha bicicleta</i> ]								
c) [R. <i>As minhas calças</i> ]	f) [R. <i>Os meus queridos amigos</i> ]								
<p>Verificar se os alunos são capazes de utilizar o critério da vizinhança para reconhecer nomes.</p>	<p>Estimular nos alunos a autorregulação das aprendizagens.</p>	<p>▪ O professor distribui a cada aluno um cartão com 2 questões.</p> <p>▪ Cada aluno resolve as questões por escrito individualmente.</p> <p>▪ Cada aluno partilha com o colega do lado as respostas; em pares, os alunos comparam-nas e verificam se coincidem; discutem os casos em que há discrepância.</p> <p>▪ Cada par apresenta à turma as respostas a que chegaram em conjunto.</p>	<p>▪ Resolução de atividades.</p> <p>1. Lê o texto atentamente.</p> <p style="text-align: center;">Nenhum deles chegou a tempo de ver o concerto, mas eu fiquei feliz por terem vindo. Os meus amigos são importantes para mim. O João é dos mais antigos, conhecemo-nos no jardim de infância. A Maria é minha vizinha. Os nossos pais são colegas. Eu sabia que eles me viriam apoiar neste dia tão importante para mim!</p> <p>1.1. Transcreve do texto quatro grupos nominais.</p> <p>- _____ (1); _____ (2); _____ (3); _____ (4).</p> <p>1.2. Completa as frases com dois grupos nominais ligados por "e":</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- _____ O João e [R. <i>a Maria</i>] _____ são dois amigos importantes para mim.</li> <li>- _____ [R. <i>A minha mãe</i>] e o meu pai estiveram no concerto.</li> <li>- [R. <i>Os meus pais</i>] _____ e _____ [R. <i>os meus amigos</i>] _____ apoiaram-me.</li> </ul> <p>1.3. Explica usando palavras tuas o assunto do texto. De que trata este texto?</p>						

Tabela 5 - Sequências de atividades para o 2.º ciclo

Nível de ensino
2.º ciclo do ensino básico
Principal objetivo de aprendizagem
No final da aula, os alunos terão aprendido a distinguir várias formas de composição do grupo nominal.
Objetivo de aprendizagem subsidiário
No final da aula, os alunos terão associado o GN às funções sintáticas de <i>sujeito</i> e de <i>complemento direto</i> .
Enquadramento
<b>Características gerais da turma</b>
A turma é constituída por 20 alunos do 5.º ano, alguns deles ainda com dificuldades em reconhecer o grupo nominal e o grupo verbal.
<b>Suposições</b>
- Supõe-se que a maioria dos alunos conhece os conceitos de <i>nome</i> , <i>verbo</i> , <i>determinantes artigos</i> , <i>determinantes possessivos</i> , <i>determinantes demonstrativos</i> , <i>quantificadores</i> , <i>grupo nominal</i> , <i>grupo verbal</i> , <i>sujeito</i> e <i>predicado</i> .
<b>Sequência</b>   <i>QUE AULAS TIVERAM ANTES E O QUE PODERÁ VIR DEPOIS? PORQUÊ ESTA AULA NESTE MOMENTO?</i>
As aulas anteriores foram sobre narrativas, com atividades de compreensão oral e escrita. As aulas seguintes incluirão leitura, expressão oral e escrita em torno de uma história com caracterização de personagens e relato de experiências.
<b>Antecipação de problemas</b>   <i>O QUE PODE CORRER MAL?</i> <b>Solução</b>   <i>COMO SE PODERÁ RESOLVER?</i>

Tarefa do professor	Meio (como é que o professor vai cumprir a sua tarefa)	Procedimentos	Atividades																
Alargar o conceito de GN, mostrando diversas composições que pode assumir.	Levar os alunos a observar várias ocorrências de GN para ampliarem o conceito que aprenderam no 1.º ciclo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O professor organiza os alunos em grupos de 3 para realizarem uma atividade sobre diferentes composições do grupo nominal, a correspondência entre grupos nominais retirados de um texto e formas de composição possíveis.</li> <li>▪ O professor monitoriza a realização da atividade.</li> <li>▪ O <i>feedback</i>, após conclusão da atividade pelos grupos, é dado em grande grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resolução de atividades.</li> </ul> <p>Lê o texto atentamente.</p> <p>Dois amigos</p> <p>O meu livro conta a história de dois amigos que descobriram uma casa antiga numa rua da cidade. Alguns músicos vinham a essa casa. Eles reuniam-se muitas vezes e criaram uma divertida canção. Era uma canção sobre um barulhento jardim que ficava atrás da casa. Este livro relata todas as aventuras que os dois amigos viveram nessa casa.</p> <p>1.1. Faz a correspondência entre os grupos nominais à esquerda e a informação à direita sobre o modo como está construído cada grupo nominal.</p> <table border="0"> <tr> <td>1. O meu livro</td> <td>A. Pronome pessoal</td> </tr> <tr> <td>2. Este livro</td> <td>B. Determinante demonstrativo + N</td> </tr> <tr> <td>3. dois amigos</td> <td>C. Artigo + adjetivo + N</td> </tr> <tr> <td>4. uma casa antiga</td> <td>D. Artigo + N + adjetivo</td> </tr> <tr> <td>5. um barulhento jardim</td> <td>E. Artigo + determinante possessivo + N</td> </tr> <tr> <td>6. Alguns músicos</td> <td>F. Quantificador numeral + N</td> </tr> <tr> <td>7. Eles</td> <td>G. Quantificador existencial + N</td> </tr> <tr> <td>8. todas as aventuras</td> <td>H. Quantificador universal + artigo + N</td> </tr> </table> <p>[R. 7A, 2B, 5C, 4D, 1E, 3F, 6G, 8H]</p>	1. O meu livro	A. Pronome pessoal	2. Este livro	B. Determinante demonstrativo + N	3. dois amigos	C. Artigo + adjetivo + N	4. uma casa antiga	D. Artigo + N + adjetivo	5. um barulhento jardim	E. Artigo + determinante possessivo + N	6. Alguns músicos	F. Quantificador numeral + N	7. Eles	G. Quantificador existencial + N	8. todas as aventuras	H. Quantificador universal + artigo + N
1. O meu livro	A. Pronome pessoal																		
2. Este livro	B. Determinante demonstrativo + N																		
3. dois amigos	C. Artigo + adjetivo + N																		
4. uma casa antiga	D. Artigo + N + adjetivo																		
5. um barulhento jardim	E. Artigo + determinante possessivo + N																		
6. Alguns músicos	F. Quantificador numeral + N																		
7. Eles	G. Quantificador existencial + N																		
8. todas as aventuras	H. Quantificador universal + artigo + N																		
Substituir o GN, cujo núcleo é um NOME, por pronomes pessoais tónicos ou átonos, em função da sua posição típica, à esquerda ou à direita do verbo.	Mostrar aos alunos que o GN pode ocorrer à esquerda do verbo, e ser substituído por pronomes pessoais tónicos, ou à sua direita, e ser substituído pelos pronomes pessoais átonos <i>o</i> , <i>a</i> , <i>os</i> , <i>as</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O professor organiza novamente os alunos em grupos de 3 para procederem a operações de substituição de grupos nominais cujo núcleo é um NOME por pronomes pessoais tónicos e átonos.</li> <li>▪ Monitoriza a realização da atividade, acompanhada pelo</li> </ul>	<p>1.2. Substitui os grupos nominais à esquerda e à direita do verbo pelos pronomes pessoais adequados e completa a tabela.</p>																

		registro individual de conclusões.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">GN -----&gt;</th> <th style="text-align: left;">GN (Pronome pessoal)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>O meu livro</b> [conta]</td> <td><b>Ele</b> [conta] -----</td> </tr> <tr> <td>[Descobriram] <b>uma casa antiga</b></td> <td>[Descobriram] - na</td> </tr> <tr> <td><b>Alguns músicos</b> [vinham]</td> <td>Eles [vinham]</td> </tr> <tr> <td>[Criaram] <b>uma divertida canção</b></td> <td>[Criaram] -na (n+a)</td> </tr> <tr> <td><b>Este livro</b> [relata]</td> <td>Ele [relata]</td> </tr> <tr> <td>[relata] <b>todas as aventuras</b></td> <td>[relata] -as</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Ele, ela, eles, elas   -o, -a, -os, -as</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;"> <span style="margin-right: 100px;">↓</span> SUJEITO      ↓                  COMPLEMENTO DIRETO             </p>	GN ----->	GN (Pronome pessoal)	<b>O meu livro</b> [conta]	<b>Ele</b> [conta] -----	[Descobriram] <b>uma casa antiga</b>	[Descobriram] - na	<b>Alguns músicos</b> [vinham]	Eles [vinham]	[Criaram] <b>uma divertida canção</b>	[Criaram] -na (n+a)	<b>Este livro</b> [relata]	Ele [relata]	[relata] <b>todas as aventuras</b>	[relata] -as		Ele, ela, eles, elas   -o, -a, -os, -as
GN ----->	GN (Pronome pessoal)																		
<b>O meu livro</b> [conta]	<b>Ele</b> [conta] -----																		
[Descobriram] <b>uma casa antiga</b>	[Descobriram] - na																		
<b>Alguns músicos</b> [vinham]	Eles [vinham]																		
[Criaram] <b>uma divertida canção</b>	[Criaram] -na (n+a)																		
<b>Este livro</b> [relata]	Ele [relata]																		
[relata] <b>todas as aventuras</b>	[relata] -as																		
	Ele, ela, eles, elas   -o, -a, -os, -as																		
Estabelecer a correspondência entre GN que podem ser substituídos por pronomes pessoais tónicos e a função sintática de sujeito e GN que podem ser substituídos por pronomes pessoais átonos (o, a, os, as) e a função sintática de complemento direto.	Levar os alunos a observar a diferença entre o GN com função sintática de sujeito e o GN com função sintática de complemento direto.		<p><b>Regista no caderno</b></p> <p>Os GN substituídos por pronomes pessoais tónicos (eu, tu, ele/a, nós, vós/vocês, eles/as) concordam em pessoa e número com o verbo e têm a função sintática de SUJEITO.</p> <p>Os GN substituídos pelos pronomes pessoais átonos o, a, os, as têm a função sintática de COMPLEMENTO DIRETO.</p> <p>1.3 Completa:</p> <p>a) Em 1.2, os GN à esquerda do verbo, com a função sintática de Sujeito são:                  ___ O meu livro / Ele ___; Alguns músicos / Eles ___; Este livro / Ele ___.</p> <p>b) Em 1.2, os GN à direita do verbo com a função sintática de Complemento Direto são:                  uma casa antiga/ (n)a ___; uma divertida canção / (n)a ___; todas as aventuras/ as.</p>																
Verificar se os alunos utilizam o critério da vizinhança para reconhecer nomes e grupos nominais	Estimular nos alunos a autorregulação das aprendizagens.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O professor distribui a cada aluno um cartão com 3 questões.</li> <li>▪ Cada aluno resolve as questões por escrito individualmente.</li> <li>▪ Cada aluno partilha com o colega do lado as respostas; em pares, os alunos comparam-nas e verificam se coincidem; discutem os casos em que há discrepância.</li> <li>▪ Cada par apresenta à turma as respostas a que chegaram em conjunto.</li> </ul>	<p>Lê o texto atentamente.</p> <p style="text-align: center;">Em família</p> <p>Maria entra na sala de mansinho. Ninguém a vê. Ninguém a ouve. Ninguém se mexe. A mãe continua a olhar distraidamente para a televisão. O pai assiste a um jogo de futebol e rabaça em surdina contra o árbitro. Estão num outro mundo. Maria desiste e vai para o seu quarto. Mas a avó, que tinha estado a dormir numa cadeira de braços e parecia adormecida, abre os olhos, põe os óculos e lança-lhe um grande sorriso.</p> <p>Maria corre. Abraça-a. Agora sim, ela está muito feliz.</p> <p>1.1. Observa o quadro abaixo, com três grupos verbais retirados do texto.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 2px;">1</td> <td style="padding: 2px;">[abre] os olhos.</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">2</td> <td style="padding: 2px;">[põe] os óculos.</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">3</td> <td style="padding: 2px;">[lança-lhe] um grande sorriso.</td> </tr> </table> <p>Completa:</p> <p>À direita do verbo, todos os constituintes do grupo verbal são grupos ___ nominais ___, porque têm como elementos principais os nomes olhos, óculos e sorriso.</p> <p>Junto a cada um desses nomes, só num dos exemplos dados existe um outro constituinte: grande.</p> <p>1.2. Cada um dos três constituintes do grupo verbal pode ser substituído por um pronome pessoal átono: os olhos / os ___; os óculos / (n)os ___; um grande sorriso / ___ o ___. Estes grupos nominais e os pronomes pessoais que os podem substituir têm a função sintática de Complemento direto ___.</p> <p>À esquerda de cada um dos três grupos verbais encontra-se o GN <i>a avó</i> que pode ser substituído pelo pronome pessoal <i>Ela</i>, com a função sintática de Sujeito ___.</p>	1	[abre] os olhos.	2	[põe] os óculos.	3	[lança-lhe] um grande sorriso.										
1	[abre] os olhos.																		
2	[põe] os óculos.																		
3	[lança-lhe] um grande sorriso.																		

Tabela 6 - Sequências de atividades para o 3.º ciclo

<b>Nível de ensino</b>
<b>3.º ciclo do ensino básico</b>
<b>Principal objetivo de aprendizagem</b>
No final da aula, os alunos terão aprendido a reconhecer a função sintática de complemento direto associada a GN e a oração subordinada substantiva completiva.
<b>Objetivo de aprendizagem subsidiário</b>
No final da aula, os alunos terão aprendido a associar a oração subordinada completiva à função de complemento direto de verbos transitivos diretos.
<b>Enquadramento</b>
<b>Características gerais da turma</b> A turma é constituída por 26 alunos do 7.º ano.
<b>Suposições</b> - Supõe-se que os alunos conhecem os conceitos de <i>nome, verbo, determinantes artigos, determinantes possessivos, determinantes demonstrativos, quantificadores, grupo nominal, grupo verbal, sujeito e predicado</i> .
<b>Sequência</b>   <i>QUE AULAS TIVERAM ANTES E O QUE PODERÁ VIR DEPOIS? PORQUÊ ESTA AULA NESTE MOMENTO?</i> As aulas anteriores foram sobre a narrativa, em particular, sobre diálogos dentro de narrativas, a partir dos quais se trabalhou o discurso direto e o discurso indireto. As aulas seguintes incluirão produção escrita de uma notícia a partir de um acontecimento discursivo (uma entrevista, uma comunicação oficial, declarações de imprensa, entre outros possíveis).
<b>Antecipação de problemas</b>   <i>O QUE PODE CORRER MAL?</i> <b>Solução</b>   <i>COMO SE PODERÁ RESOLVER?</i>

Tarefa do professor	Meio (como é que o professor vai cumprir a sua tarefa)	Procedimentos	Atividades
Contextualização das aprendizagens a realizar na aula, referindo a frequência com que no quotidiano expressamos desejos, expectativas e mundos possíveis.	Retomar o universo de referência familiar, associado à narrativa que tenha sido trabalhada na sequência anterior, para introduzir o conteúdo a trabalhar na presente aula. O trabalho é iniciado com a expressão de desejos e	<ul style="list-style-type: none"> <li>O professor projeta o livro digital <i>Eu espero...</i>, de Davide Cali e Serge Block, após a instrução de trabalho:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>em grupos de 3, os alunos deverão: identificar uma pessoa de família que possa ser associada ao narrador; identificar quatro desejos e/ou expectativas do narrador,</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolução de atividades.</li> </ul> <p>1. Ouve atentamente o texto (versão digital) <i>Eu espero...</i>, de Davide Cali e Serge Block. Após a primeira audição, debate com os teus colegas de grupo as informações que poderás responder às seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>por que razão o título tem um início de uma frase e reticências a seguir ao verbo?</li> <li>quantos desejos e/ou expectativas são formuladas ao longo do texto? Regista 4.</li> <li>a que fases da vida se refere o texto? Indica uma idade possível associada às diferentes vozes no texto?</li> </ol>
	expectativas na 1.ª pessoa do singular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>equivalentes a 4 fases de vida diferentes.</li> <li>O professor monitoriza a realização da atividade.</li> <li>O <i>feedback</i> é dado por escrito: o professor distribui por cada grupo uma folha com a transcrição dos desejos e/ou expectativas formulados no texto e cada grupo compara com as respostas dadas, corrigindo e completando o trabalho realizado.</li> </ul>	<p>Após primeira troca de ideias com o teu grupo, faz uma segunda audição para tornares mais precisa e completa a informação que vais usar para responder às questões.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><i>Folha de soluções distribuída pelo professor.</i></p> <p>Espero crescer.                      [Espero] um beijo antes de adormecer.                      [Espero] que o bolo esteja cozido.                      [Espero] que não chova mais.                      [Espero] que chegue o Natal.                      Espero o amor.                      [Espero] o início do filme.                      [Espero] voltar a vê-la.                      Espero pelo apito do chefe da estação.                      [Espero] o fim da guerra.                      [Espero] uma carta.                      [Espero] que ela diga <i>sim</i>.                      Espero um bebé.                      [Espero] saber se é menino ou menina.                      [Espero] que os filhos cresçam.                      [Espero] pelas férias.                      [Espero] que seja o outro a pedir desculpa.                      Espero que os filhos telefonem.                      [Espero] que o médico diga "Não é grave".                      [Espero] que ela não sofra mais.                      [Espero] que regresses a Primavera.                      Espero que batam à porta.                      [Espero] que os filhos me visitem.                      [Espero] que, em breve, haja mais alguém na família.                      Espero o fio da vida.</p> <p style="text-align: right;">Davide Cali e Serge Block, <i>Eu espero...</i></p> </div>
Desenvolver a capacidade de observação de dados sistematizados, a deteção de regularidades e a construção de generalizações acerca das orações completivas de verbo com função de complemento direto.	Levar os alunos a observar várias ocorrências para ampliarem o conceito de complemento direto que aprenderam nos ciclos anteriores, através da identificação dos diferentes constituintes que podem realizar a função sintática de complemento direto do verbo <i>Esperar</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>O professor indica a realização da atividade seguinte por escrito, individualmente numa folha de trabalho.</li> <li>Após a conclusão do trabalho individual, os alunos são agrupados em pares para compararem o trabalho realizado e resolverem as diferenças encontradas.</li> <li>A seguir, cada par partilha com a turma o trabalho.</li> </ul>	<p>Resolução de atividades.</p> <p>1. Tendo como ponto de partida a transcrição do texto <i>Eu espero...</i>, de Davide Cali e Serge Block, que te foi entregue, observa muito atentamente cada uma das frases que o compõem. Encontrarás quatro formas diferentes de construção do constituinte que funciona como complemento direto do verbo.</p> <p>Preenche o esquema seguinte agrupando em cada campo as frases com construções semelhantes.</p> <p>2. Compara as tuas respostas com as do teu colega de carteira e verifiquem se agruparam as frases do mesmo modo. Discutam as diferenças que encontrarem até chegarem a consenso.</p>

		<p>▪ No final, o professor projeta o esquema preenchido com as respostas certas.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p><u>crescer.</u> <u>voltar a vê-la.</u> <u>saber se é menino ou menina.</u></p> <hr/> <p><u>pelo apito do chefe da estação.</u> <u>pelas férias.</u></p> <hr/> <p><u>um beijo antes de adormecer.</u> <u>o amor.</u> <u>o início do filme.</u> <u>o fim da guerra.</u> <u>uma carta.</u> <u>um bebé.</u> <u>o fio da vida.</u></p> <hr/> <p><u>que</u> o bolo esteja cozido. <u>que</u> não chova mais. <u>que</u> chegue o Natal. <u>que</u> ela diga <i>sim</i>. <u>que</u> os filhos cresçam. <u>que</u> seja o outro a pedir desculpa. <u>que</u> os filhos telefonem. <u>que</u> o médico diga "Não é grave". <u>que</u> ela não sofra mais. <u>que</u> regresse a Primavera. <u>que</u> batam à porta. <u>que</u> os filhos me visitem. <u>que, em breve, haja mais alguém na família.</u></p> </div> <p>Eu espero...</p> <p><b>Regista no caderno</b> As frases construídas com o verbo <i>Esperar</i> têm sujeito e complemento direto. <i>Esperar</i> é um verbo transitivo direto. O complemento direto de <i>Esperar</i> pode ter diferentes formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- oração infinitiva (ex.: Espero <u>crescer</u>);</li> <li>- grupo preposicional (com a preposição "por". Ex.: Espero <u>por ti</u>);</li> <li>- grupo _____ (ex.: _____);</li> <li>- oração subordinada completa (ex.: _____).</li> </ul>
			<p>Será que só o verbo <i>Esperar</i> é que pode ser construído com uma oração subordinada completiva como complemento direto que lhe completa o sentido? Ou há mais verbos que se constroem desta forma?</p>
<p>Verificar se os alunos são capazes de mobilizar o conhecimento explícito adquirido a novas situações.</p> <p>Reinvestir o conhecimento explícito da língua adquirido na produção escrita de modo a desenvolver a consciência linguística.</p>	<p>Estimular nos alunos a mobilização das aprendizagens para ampliarem o <i>corpus</i> de análise de frases complexas com orações completivas de verbo com função sintática de complemento direto.</p> <p>Motivar os alunos para a escrita de um texto diário ou confessional, na 1.ª pessoa do singular, em que se dê espaço para a expressão de expectativas, previsões e desejos para um futuro longínquo, de modo a potenciar a predominância de construções com orações subordinadas completivas.</p>	<p>▪ O professor distribui a cada aluno um cartão com 2 verbos.</p> <p>▪ Cada aluno constrói duas frases (uma com cada um dos verbos) por escrito individualmente. As frases têm de ter uma construção com oração completiva como complemento direto do verbo.</p> <p>▪ Cada aluno partilha com o colega do lado as respostas; em pares, os alunos comparam-nas e verificam se as frases construídas (2 de cada aluno) obedecem à estrutura requerida. Discutem os casos em que há discrepância e corrigem-nos.</p> <p>Cada aluno apresenta à turma as duas frases que construiu. A turma avalia se as construções estão de acordo com a estrutura solicitada. Depois de cada frase validada pela turma, cada aluno vai ao quadro e fixa numa cartolina o seu cartão com as frases.</p>	<p>▪ Resolução de atividade.</p> <p>1. Cada cartão contém dois verbos. Os verbos são diferentes em vários cartões, de modo a haver, no final da atividade, diversidade nas frases construídas com uma estrutura idêntica. Poderão ser referidos verbos como: <i>lamentar, querer, temer, admitir, imaginar, pensar, supor, acreditar, julgar, prever, suspeitar, desejar</i>.</p> <p>As frases a validar no final da atividade têm de obedecer à seguinte construção:</p> <p style="text-align: center;">Eu + Verbo (1.ª pessoa do sing.) + oração subordinada completiva.</p> <p>2. Após a primeira validação pela turma, os alunos trabalharão com as frases que estão nos cartões afixados na cartolina exposta para toda a turma.</p> <p><b>Reparem</b> Para terem a certeza absoluta de que a oração subordinada completiva iniciada pela conjunção <i>que</i> tem a função de complemento direto, fazem o seguinte teste: substituem a oração pelo pronome pessoal "isso". Se a frase nova for correta, significa que é gramatical e, então, a oração que foi substituída é mesmo o complemento direto.</p> <p style="text-align: center;">Vamos experimentar?</p> <p>Exemplo 1 – Eu espero <u>que não chova</u>. &gt; Eu espero <u>isso</u>. &gt; CORRETO = complemento direto</p> <p>Cada aluno vai buscar um cartão dos que estão afixados na cartolina e trabalha com as frases nele escritas para realizarem o teste sintático de identificação do complemento direto.</p> <p>3. Escreve um texto em que expresas o que <i>esperas, imaginas ou prevês</i> acerca do futuro. Como imaginas que será o mundo em 2090? Haverá robôs para tudo? O que <i>supões</i> que seja o teu trabalho nessa altura? Escreve na 1.ª pessoa do singular, como se fosse uma página de diário.</p> <p>No final da aula, o professor pode referir que os alunos aprenderão muito mais sobre orações subordinadas completivas com função de complemento direto selecionado por verbos que também se usam muito no dia a dia: verbos que servem para introduzir o discurso indireto.</p>

<p>Estimular a capacidade de resolução de problemas de compreensão de texto mobilizando conhecimento sobre frases complexas, em particular sobre orações subordinadas completivas de verbo, com função sintática de complemento direto.</p>	<p>Propor aos alunos a realização de uma atividade de leitura de um texto através do qual os alunos são desafiados a convocar conhecimento sintático relacionado com frases complexas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O professor propõe aos alunos a realização de uma atividade para verificação da compreensão do conceito de oração subordinada completiva de verbo. Atividade a realizar individualmente por escrito.</li> <li>▪ Depois de realizada e entregue a atividade 1.1. e 1.2., o professor lança à turma o desafio de identificar, no texto, as diferentes orações coordenadas e subordinadas. Esta atividade será realizada como desafio, em grande grupo.</li> </ul>	<p>1. Lê o texto em silêncio para ficares com uma ideia global do assunto.</p> <p style="text-align: center;">Supõe que me tornava um velho e sábio professor que estudava línguas antigas e quando uns homens que escavavam numas ruínas encontrassem uma pedra enorme com uma escrita esquisita que ninguém compreendia a enviavam para mim para saber qual o significado e eu descobria que era um feitiço secreto que explicava como desaparecer e quando insistissem para lhes dizer eu simplesmente acenava e desaparecia...</p> <p style="text-align: center;">Reid Alastair e JooHee Yoon, <i>Supõe...</i>, Figueira da Foz, Bruuá Editora, 2018.</p> <p>1.1. Selecciona, na lista de frases abaixo apresentada, aquelas que contêm orações subordinadas completivas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Supõe que me tornava um velho e sábio professor que estudava línguas antigas.</li> <li>b) Uns homens que escavavam numas ruínas encontraram uma pedra enorme.</li> <li>c) Ninguém compreendia que a pedra com a escrita esquisita tinha a receita de um feitiço.</li> <li>c) Imagina que eu descobria que era um feitiço secreto.</li> <li>d) Quando insistissem para lhes dizer, eu desaparecia.</li> </ol> <p>1.2. Explica como pensaste até seleccionares as frases com oração subordinada relativa.</p>
---	--	--	---