

2.º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

O conhecimento gramatical sobre mecanismos de coesão interfrásica e sobre a sua relação com verbos de comando na construção de respostas restritas na área da educação literária

JOANA MARGARIDA GOMES DE OLIVEIRA

M

2022



Joana Margarida Gomes de Oliveira

O conhecimento gramatical sobre mecanismos de coesão interfrásica e sobre a sua relação com verbos de comando na construção de respostas restritas na área da educação literária

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Maria da Purificação Moura Silvano

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

Joana Margarida Gomes de Oliveira

O conhecimento gramatical sobre mecanismos de coesão interfrásica e sobre a sua relação com verbos de comando na construção de respostas restritas na área da educação literária

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Maria da Purificação Moura Silvano.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Sumário

Declaração de honra	3
Agradecimentos	4
Resumo.....	5
Abstract	6
Índice de Figuras	7
Índice de Tabelas.....	8
Índice de Gráficos.....	9
Introdução.....	11
1.Contextualização do estudo.....	13
1.1. A metodologia investigação-ação	13
1.2. Caracterização da escola	15
1.3. Caracterização da turma: alunos envolvidos	17
1.4. Problema – Identificação da área de intervenção.....	19
1.4.1. Inquérito por questionário aos alunos	19
1.4.2. Observação de aulas	21
1.4.3. Análise das respostas de interpretação literária dos alunos	22
1.4.4. Reflexão sobre os dados obtidos	31
2.Enquadramento Teórico	34
2.1. Ensino da gramática	34
2.1.1. Laboratório gramatical	36
2.1.2. Papel da gramática na aprendizagem da competência escrita	39
2.1.3. Papel da gramática na aprendizagem da competência de educação literária	41
2.2. Taxonomia de Bloom.....	42
2.3. Verbos de Comando	47
2.4. Coesão interfrásica	49
2.4.1. Coordenação.....	51
2.4.2. Subordinação	55
2.4.2.1.Orações subordinadas adverbiais	55
2.4.2.2.Orações subordinadas adjetivas relativas	60
2.4.2.3.Orações subordinadas substantivas	62

2.4.3. Advérbios conetivos/locuções adverbiais conetivas	64
3. Estudo Empírico	68
3.1. Descrição do desenho metodológico	68
3.2. Aplicação do pré-teste.....	73
3.2.1. Descrição e fundamentação do pré-teste	73
3.3. Aplicação do Laboratório Gramatical	76
3.3.1. Prática letiva	76
3.4. Aplicação do pós-teste	78
3.4.1. Prática letiva	78
3.5. Resultados obtidos	79
3.5.1. Análise global comparativa e discussão dos dados	79
3.5.3. Análise detalhada comparativa e discussão dos resultados.....	89
3.6. Conclusões.....	118
Considerações Finais	120
Referências Bibliográficas	123
Anexos.....	128
Anexo 1 – questionário <i>google forms</i>	129
Anexo 2 – Pré-teste	135
Anexo 3 – Parte I Laboratório Gramatical.....	137
Anexo 4 – Parte II Laboratório Gramatical.....	140
Anexo 5 – Pós-teste.....	148
Anexo 6 – Proposta de resolução do laboratório gramatical	150
Anexo 7 – Critérios de correção pré-teste e pós-teste	163

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, junho de 2022

Joana Margarida Gomes de Oliveira

Agradecimentos

Este relatório final marca o fim desta experiência no Ensino Superior, mas também assinala o início de uma nova etapa enquanto professora.

Assim, quero agradecer, em primeiro lugar, à minha família por me terem permitido continuar sempre a estudar e me terem incentivado a atingir os meus objetivos e a dar sempre o meu melhor.

À professora Purificação Silvano, orientadora do presente relatório, pela paciência, tranquilidade e amizade que demonstrou ao longo de todo o caminho para chegar até este momento.

À professora Fernanda Delindro, orientadora na Escola Secundária de Rio Tinto, pela simpatia, flexibilidade para abraçar os nossos projetos e ideias e pela visão sempre otimista do quanto é bom ser professor hoje em dia.

Ao professor Belmiro Pereira, supervisor da Faculdade de Letras, pelos conselhos e disponibilidade.

À minha colega de estágio, Gabriela, pela alegria, diversão e entreaajuda durante este ano letivo.

Muito obrigada.

Resumo

O estudo apresentado neste trabalho foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário, que se realizou no ano letivo de 2021-2022, na Escola Secundária de Rio Tinto, concelho de Gondomar. O principal objetivo do estudo, que seguiu a metodologia de investigação-ação, foi verificar de que modo o conhecimento gramatical sobre mecanismos de coesão interfásica, em particular as orações coordenadas e subordinadas e os advérbios conetivos/locuções adverbiais conetivas, relacionado com o conhecimento do valor semântico dos verbos de comando, pode ter um impacto na melhoria da competência escrita de respostas restritas no domínio de educação literária. Para além disso, pretendeu-se perceber de que forma o laboratório gramatical como metodologia de ensino-aprendizagem focado nestes conteúdos poderia ajudar os alunos a redigirem respostas restritas de interpretação literária que não só estivessem estruturadas de forma mais coesa, mas que respondessem efetivamente ao que é solicitado pelos diferentes verbos de comando que surgem nas perguntas.

A análise dos dados recolhidos após a implementação do ciclo de investigação permite concluir que fazer os alunos refletirem sobre o valor semântico dos verbos de comando ajuda-os a melhorar o seu desempenho na expressão escrita de respostas restritas. No que diz respeito às estruturas linguísticas treinadas na intervenção em articulação com os verbos de comando verifica-se que ao nível dos advérbios conetivos os alunos tiveram uma evolução positiva, demarcando, por vezes, as diferentes partes das suas respostas (introdução, desenvolvimento, conclusão) com estes elementos linguísticos. Quanto ao uso de orações, os alunos usaram um leque variado, embora não tenham mobilizado, ou mobilizado com pouca frequência, especificamente as que foram trabalhadas no laboratório gramatical, o que pode ser indicativo de que os alunos necessitavam de mais trabalho de consciencialização e de treino sobre este tópico.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de gramática, laboratório gramatical, coesão interfásica, verbos de comando, competência da escrita

Abstract

The study presented in this report was developed in the context of the Supervised Teaching Practice of the Master of Teaching Portuguese in the 3rd cycle of Basic and Secondary Education, which took place during the academic year 2021-2022, in the Secondary School of Rio Tinto, Gondomar. The main objective of the study, which followed the methodology of research-action, was to verify how grammatical knowledge about cohesion mechanisms between clauses and sentences, in particular coordinated and subordinate clauses and connective adverbs/connective adverbial phrases, related to knowledge of the semantic value of command verbs, can have an impact in improving the writing competence of students with regards to restricted answers in the domain of literary education. Furthermore, the goal was also to assert how the grammar laboratory as a teaching learning methodology focused on these contents could help students to write restricted answers of literary interpretation that were not only structured in a more cohesive way, but that effectively responded to what is requested by the different command verbs used in the questions.

The analysis of the data collected after the implementation of the research cycle allows us to conclude that making students reflect on the semantic value of command verbs helps them to improve their performance in the written expression of restricted answers. Regarding the linguistic structures trained in the intervention in articulation with the command verbs, the results reveal that at the level of connective adverbs the students had a positive evolution, sometimes separating the different parts of their answers (introduction, development, conclusion) with these linguistic elements. As for the use of coordinated and subordinate clauses, the students used a varied range, although they did not mobilize, or rarely mobilized, those that were specifically worked in the grammar laboratory, which can be indicative that the students needed further work of awareness and training.

Key-words: grammar teaching-learning, grammar laboratory, interphrasal cohesion, command verbs, writing competence

Índice de Figuras

FIGURA 1 - TAXONOMIA DE BLOOM ORIGINAL	44
FIGURA 2 - DIMENSÃO DO PROCESSO COGNITIVO (TAXONOMIA DE BLOOM REVISTA).....	45
FIGURA 3 - DIMENSÃO DO CONHECIMENTO (TAXONOMIA DE BLOOM REVISTA)	45
FIGURA 4 - PROCESSO COGNITIVO DA TAXONOMIA DE BLOOM REVISTA	46
FIGURA 5 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO PRÉ-TESTE (ALUNO 10)	84
FIGURA 6 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO PÓS-TESTE (ALUNO 10).....	85
FIGURA 7 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO PRÉ-TESTE (ALUNO 7)	86
FIGURA 8 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO PÓS-TESTE (ALUNO 7).....	87
FIGURA 9 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO PRÉ-TESTE (ALUNO 20)	88
FIGURA 10 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO PÓS-TESTE (ALUNO 20).....	88
FIGURA 11 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO PRÉ-TESTE (ALUNO 2)	90
FIGURA 12 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO PRÉ-TESTE (ALUNO 11)	92
FIGURA 13 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO PÓS-TESTE (ALUNO 11).....	92
FIGURA 14 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO PRÉ-TESTE (ALUNO 4)	93
FIGURA 15 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO PÓS-TESTE (ALUNO 4).....	93
FIGURA 16 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO PRÉ-TESTE (ALUNO 2)	94
FIGURA 17 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO PÓS-TESTE (ALUNO 2).....	94
FIGURA 18 - EXEMPLO DE RESPOSTA (ALUNO 13).....	94
FIGURA 19 - EXEMPLO DE RESPOSTA DA RESPOSTA (ALUNO 13).....	95

Índice de Tabelas

TABELA 1-MODALIDADES DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	14
TABELA 2 - DOMÍNIOS: LEITURA/EDUCAÇÃO LITERÁRIA - CONTEÚDO COM MAIS DIFICULDADE	20
TABELA 3 – DOMÍNIO DA GRAMÁTICA: CONTEÚDO COM MAIS DIFICULDADES	21
TABELA 4-FREQUÊNCIA DE ALUNOS QUE USAM PELO MENOS UMA ORAÇÃO NAS RESPOSTAS A PERGUNTAS DE INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA E A PERGUNTAS DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO INFORMATIVO	26
TABELA 5 – FREQUÊNCIA DE ALUNOS QUE USAM PELO MENOS UM DOS TIPOS DE ORAÇÕES COORDENADAS NAS RESPOSTAS A PERGUNTAS DE INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA E DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO INFORMATIVO .	27
TABELA 6 - FREQUÊNCIA DE ALUNOS QUE USAM PELO MENOS UM TIPO DE ORAÇÃO SUBORDINADA NAS RESPOSTAS A PERGUNTAS DE INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA E DE TEXTOS INFORMATIVOS	28
TABELA 7 - FREQUÊNCIA DE ALUNOS QUE USAM PELO MENOS UM TIPO DE ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL NAS RESPOSTAS A PERGUNTAS DE INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA E DE TEXTO INFORMATIVO	29
TABELA 8 - FREQUÊNCIA DE ALUNOS QUE USAM PELO MENOS UMA ORAÇÃO SUBORDINADA ADJETIVA RELATIVA NAS RESPOSTAS A PERGUNTAS DE INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA E DE TEXTOS INFORMATIVOS	30
TABELA 9 - FREQUÊNCIA DE ADVÉRBIOS CONETIVOS/ LOCUÇÕES ADVERBIAIS CONETIVAS NAS RESPOSTAS A PERGUNTAS DE INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA E DE TEXTOS INFORMATIVOS.....	31
TABELA 10 - INTERSEÇÃO ENTRE A DIMENSÃO COGNITIVA E A DIMENSÃO DO CONHECIMENTO (ANDERSON <i>ET</i> <i>AL.</i> , 2001: 28).....	47
TABELA 11 - SUBTIPOS DE ORAÇÕES ADVERBIAIS.....	56
TABELA 12 – CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	70
TABELA 13 - OS ADVÉRBIOS CONETIVOS/ LOCUÇÕES ADVERBIAIS CONETIVAS USADAS E O NÚMERO DE ALUNOS QUE OS USAM	116

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- DOMÍNIO: MAIS DIFICULDADE	19
GRÁFICO 2 - DOMÍNIO: MAIS FACILIDADE	20
GRÁFICO 3 - PERCENTAGEM DOS RESULTADOS DOS ALUNOS NO PRÉ-TESTE	80
GRÁFICO 4 - PERCENTAGEM DOS RESULTADOS DOS ALUNOS NO PÓS-TESTE	81
GRÁFICO 5 - PERCENTAGEM POR PERGUNTA NO PRÉ-TESTE	81
GRÁFICO 6 - PERCENTAGEM POR PERGUNTA NO PÓS-TESTE	82
GRÁFICO 7 - PONTOS OBTIDOS POR ALUNO NA PERGUNTA 1	83
GRÁFICO 8 - PONTOS OBTIDOS POR ALUNO NA PERGUNTA 2	84
GRÁFICO 9 - PONTOS OBTIDOS POR ALUNO NA PERGUNTA 3	85
GRÁFICO 10 - PONTOS POR ALUNO NA PERGUNTA 4	86
GRÁFICO 11 - PONTOS POR ALUNO NA PERGUNTA 5	87
GRÁFICO 12 - ANÁLISE GLOBAL DOS DADOS	89
GRÁFICO 13 - RESPOSTA AO VERBO DE COMANDO: PRÉ-TESTE	91
GRÁFICO 14 - RESPOSTA AO VERBO DE COMANDO: PÓS-TESTE	91
GRÁFICO 15 - EVOLUÇÃO NA RESPOSTA AO VERBO DE COMANDO	95
GRÁFICO 16 - USO DE ORAÇÕES: PRÉ-TESTE (PERGUNTA 1)	97
GRÁFICO 17 - USO DE ORAÇÕES: PÓS-TESTE (PERGUNTA 1)	97
GRÁFICO 18 - OUTRAS ORAÇÕES COORDENADAS E SUBORDINADAS NA PERGUNTA 1 NO PRÉ-TESTE	98
GRÁFICO 19 - OUTRAS ORAÇÕES COORDENADAS E SUBORDINADAS NA PERGUNTA 1 NO PÓS-TESTE	99
GRÁFICO 20 - USO DE ORAÇÕES NA PERGUNTA 2 DO PRÉ-TESTE	100
GRÁFICO 21 - USO DE ORAÇÕES NA PERGUNTA 2 DO PÓS-TESTE	100
GRÁFICO 22 - USO DE OUTRAS ORAÇÕES NA PERGUNTA 2: PRÉ-TESTE	101
GRÁFICO 23 - USO DE OUTRAS ORAÇÕES NA PERGUNTA 2: PÓS-TESTE	101
GRÁFICO 24 - USO DE ORAÇÕES NA PERGUNTA 3 DO PRÉ-TESTE	102
GRÁFICO 25 - USO DE ORAÇÕES NA PERGUNTA 3 DO PÓS-TESTE	103
GRÁFICO 26 - USO DE OUTRAS ORAÇÕES NA PERGUNTA 3 DO PRÉ-TESTE	103
GRÁFICO 27 - USO DE OUTRAS ORAÇÕES NA PERGUNTA 3: PÓS-TESTE	104
GRÁFICO 28 - USO DE ORAÇÕES: PRÉ-TESTE	104
GRÁFICO 29 - USO DE ORAÇÕES NA PERGUNTA 4 DO PÓS-TESTE	105
GRÁFICO 30 - USO DE OUTRAS ORAÇÕES NA PERGUNTA 4 DO PRÉ-TESTE	106
GRÁFICO 31 - USO DE OUTRAS ORAÇÕES NA PERGUNTA 4 DO PÓS-TESTE	106

GRÁFICO 32 - USO DE ORAÇÕES NA PERGUNTA 5 DO PRÉ-TESTE	107
GRÁFICO 33 - USO DE ORAÇÕES NA PERGUNTA 5 DO PÓS-TESTE.....	107
GRÁFICO 34 - USO DE OUTRAS ORAÇÕES NA PERGUNTA 5 DO PRÉ-TESTE	108
GRÁFICO 35 – USO DE OUTRAS ORAÇÕES NA PERGUNTA 5 DO PÓS-TESTE	108
GRÁFICO 36 - USO DE ADVÉRBIOS CONETIVOS / LOCUÇÕES ADVERBIAIS CONETIVAS NA TOTALIDADE NO PRÉ- TESTE	109
GRÁFICO 37 - USO DE ADVÉRBIOS CONETIVOS / LOCUÇÕES ADVERBIAIS CONETIVAS NA TOTALIDADE NO PÓS- TESTE	110
GRÁFICO 38 - USO DE ADVÉRBIOS CONETIVOS / LOCUÇÕES ADVERBIAIS CONETIVAS NA TOTALIDADE NO PRÉ- TESTE NA PARTE DE DESENVOLVIMENTO DE UMA RESPOSTA	111
GRÁFICO 39 – USO DE ADVÉRBIOS CONETIVOS / LOCUÇÕES ADVERBIAIS CONETIVAS NA TOTALIDADE NO PÓS- TESTE NA PARTE DE DESENVOLVIMENTO DE UMA RESPOSTA	112
GRÁFICO 40 - EVOLUÇÃO PRÉ-TESTE PARA O PÓS-TESTE.....	112
GRÁFICO 41 – USO DE ADVÉRBIOS CONETIVOS/ LOCUÇÕES ADVERBIAIS CONETIVAS NO PRÉ-TESTE PARA PARTE DA CONCLUSÃO DA RESPOSTA	113
GRÁFICO 42 – USO DE ADVÉRBIOS/ LOCUÇÕES ADVERBIAIS CONETIVAS NO PÓS-TESTE NA PARTE DA CONCLUSÃO DE UMA RESPOSTA	114
GRÁFICO 43 - EVOLUÇÃO PRÉ-TESTE - PÓS-TESTE QUANTO AO USO DE ADVÉRBIOS CONETIVOS/LOCUÇÕES ADVERBIAIS CONETIVAS NA PARTE DA CONCLUSÃO DE UMA RESPOSTA	114

Introdução

O presente relatório de estágio insere-se na Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional do ano letivo de 2021-2022 do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A Prática de Ensino Supervisionada decorreu na Escola Secundária de Rio Tinto, concelho de Gondomar.

O estágio decorreu em simultâneo em duas turmas, uma do 10.º ano de escolaridade e outra do 11.º ano de escolaridade, embora este estudo empírico se tenha centrado somente na de 10.º ano por razões logísticas, dado que os estagiários conseguiam assistir a três aulas por semana desta turma e da outra somente a uma.

Numa primeira fase de diagnóstico de fragilidades, constatou-se, por observação e consequente registo no diário do investigador, que a turma revelava, por um lado, um conhecimento muito limitado de vocabulário, sendo isso impeditivo de perceber muitas vezes perguntas ou expressões textuais, e por outro lado, um uso pouco frequente e variado de mecanismos de coesão na construção de respostas a perguntas de interpretação. De modo a confirmar estas observações, optou-se por usar dois questionários, embora de natureza distinta e com objetivos diferentes: um com perguntas de carácter pessoal para determinar hábitos de estudo, preferências, dificuldades dos alunos na disciplina de Português e outro com perguntas de interpretação para avaliar as dificuldades dos alunos na redação das respostas. Os dados recolhidos corroboraram a observação inicial relativa às dificuldades de elaboração de respostas no que diz respeito ao cumprimento da instrução do verbo usado na pergunta e à estruturação de um texto com mecanismos de coesão variados e apropriados tendo em conta o comando dado na questão.

Desta forma, a competência da gramática aliada à da educação literária e da escrita constituíram o núcleo deste projeto de investigação-ação que procurou responder à seguinte pergunta: *Que impacto tem o conhecimento gramatical sobre mecanismos de coesão interfrásica e sobre a relação destes com verbos de comando na construção de respostas restritas na área da educação literária?*

Para desenhar um plano de intervenção que permitisse dar resposta ao problema formulado, estudou-se diversa bibliografia relacionada com os diferentes assuntos a tratar: o laboratório gramatical; a taxonomia de Bloom, dado que está inteiramente relacionada com os verbos de comando; o papel do conhecimento no desempenho dos domínios da educação literária e da escrita; e as estruturas gramaticais a trabalhar, isto é, as orações coordenadas e subordinadas e os advérbios conetivos e locuções adverbiais conetivas. Seguidamente, procedeu-se à elaboração de um desenho metodológico e à sua consequente implementação junto da turma, sendo feita depois uma reflexão sobre os resultados.

Este relatório de estágio estrutura-se da forma descrita a seguir. Um primeiro capítulo, em que se faz a contextualização do estudo, isto é, uma caracterização da escola onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada e também a caracterização da turma à qual foi aplicado o estudo. De seguida, são descritos os diferentes passos percorridos para chegar à pergunta de investigação, apresentando-se a reflexão sobre os dados recolhidos para a delimitação do foco da intervenção e explicando o problema detetado.

O segundo capítulo diz respeito a uma revisão da bibliografia necessária para o estudo empírico. Este enquadramento teórico aborda diferentes conceitos-chave como ensino da gramática, laboratório gramatical, papel da gramática na aprendizagem da competência da escrita e da educação literária, a taxonomia de Bloom e os elementos e estruturas linguísticas selecionados para o estudo.

Por fim, o terceiro capítulo dedica-se ao estudo empírico. Faz-se, primeiramente, uma descrição do desenho metodológico utilizado e, posteriormente, uma descrição dos instrumentos utilizados para a realização do ciclo de investigação-ação: pré-teste, laboratório gramatical e pós-teste. Por fim, realiza-se uma análise comparativa dos dados recolhidos nos momentos de avaliação para determinar a resposta à questão de investigação que motivou este estudo.

O relatório de estágio termina com uma conclusão, que retoma o problema definido no início da investigação-ação, o percurso feito para estudar esse problema e os principais resultados.

1. Contextualização do estudo

No âmbito do trabalho realizado na Prática de Ensino Supervisionada, que tem por base uma metodologia de investigação-ação, teve-se em conta “que a escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e toda uma série de situações dinâmicas decorrentes da acção humana (...) onde a vontade de mudar pulsa a cada momento” (Coutinho *et al.*, 2009: 356), e que estas variáveis podem ter impacto em diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é tão relevante conhecer o contexto em que se realiza a prática educativa, perceber o meio onde o estudo de investigação-ação é desenvolvido, tendo em conta as características da escola em si e dos alunos da turma. Este capítulo tem exatamente como principal objetivo contextualizar este estudo. Em primeiro lugar, faz-se uma descrição da metodologia investigação-ação, seguida de caracterização da escola onde decorreu a Prática Supervisionada de Ensino, assim como a descrição da turma. Por fim, delimita-se a área de intervenção, fundamentada na análise dos dados de diagnóstico recolhidos.

1.1. A metodologia investigação-ação

O estudo que se apresenta neste relatório segue a metodologia de investigação-ação, pelo que esta secção tem como objetivo a sua caracterização, procurando responder à pergunta: “investigar para agir, investigar e agir ou investigar agindo?” (Coutinho *et al.*, 2009: 356).

Segundo Latorre (2003:6), a investigação-ação é usada pelos professores como uma ferramenta de autodesenvolvimento e, conseqüentemente, como forma de melhorar a qualidade do sistema educativo. Para isso, defende Latorre, o papel do professor deve ter várias facetas, isto é, professor investigador, inovador, reflexivo, que seja “capaz de analizar su experiencia, cargada de actitudes, valores, simbologias, sentimientos, intereses sociales y pautas culturales.” (Latorre, 2003: 6). Como tal, “la imagen del profesorado investigador se considera como una herramienta de transformación de las prácticas educativas” (Latorre, 2003: 7).

Tendo em conta esta perspetiva do professor como investigador, diferentes modalidades podem ser adotadas (Coutinho *et al.*, 2009: 364):

Tabela 1-Modalidades da Investigação-Ação

Modalidades	Objetivos	Papel do Investigador	Tipos de conhecimento que geram	Formas de ação	Nível de participação
Técnica	Melhorar as ações e a eficácia do sistema	Especialista externo	Técnico/ explicativo	Sobre a ação	Cooptação
Prática	Compreender a realidade	Papel Socrático (favorecer a participação e a autorreflexão)	Prático	Para a ação	Cooperação
Emancipadora (crítica)	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipatório	Pela ação	Colaboração

De acordo com Latorre (2003) e Coutinho *et al.* (2009), a metodologia de investigação tem as seguintes características (lista não exaustiva):

- carácter cíclico: planificação, ação, observação, reflexão, como fases repetitivas, porque o professor tem a necessidade de estar constantemente a analisar, explorar, fazendo reajustes se necessário;
- colaboração entre vários grupos de pessoas: é necessário que os envolvidos nesta ação debatam e que exista uma comparação de registos para se obter o objetivo final, isto é, a melhoria de uma determinada prática;
- indução da teorização sobre a prática: como refere Latorre (2003: 26) (citando Elliot (1993)), “el desarrollo de la teoria y la mejora de la práctica se consideran procesos interdependientes”;
- testagem de práticas e ideias;
- uso do diário do investigador (em todas as aulas assistidas e dadas);
- análise crítica.

Como se pode ver já nesta lista de características, a metodologia de investigação-ação tem diferentes métodos e técnicas de recolha de dados, que Coutinho *et al.* (2009: 373)

define, tendo por base Larotte (2003): observação, conversação com os alunos, professor orientador e análise de documentos.

O estudo de investigação-ação desenvolvido na Prática Supervisionada de Ensino, constitui-se naturalmente como um processo de reflexão para que o professor estagiário possa compreender as suas práticas e o seu contexto institucional (Latorre, 2003: 9). Indo ao encontro do que defende Latorre (2003), o estudo de investigação-ação que se apresenta neste relatório teve uma natureza analítica ao longo da Prática Supervisionada, refletindo a professora estagiária sobre a sua ação com o objetivo de que a sua prática pudesse produzir mudanças em particular na aprendizagem dos alunos e, em termos mais globais, contribuir para alterações no sistema educativo.

De acordo com as modalidades da investigação-ação anteriormente enunciadas propostas por Coutinho *et al.* (2009), é possível afirmar que este estudo, por um lado, adotou uma modalidade prática, dado que teve como objetivo compreender a realidade, tendo a professora estagiária assumido a condução do processo de investigação numa prática de autoreflexão. Por outro lado, também se encaixa na modalidade crítica, visto que pretende a implementação de ações com vista à obtenção de melhorias. Como métodos e técnicas de recolhas de dados, foram implementadas as seguintes: a observação, a análise de documentos e ainda conversa com o professor orientador.

Em suma, este estudo de investigação-ação teve como objetivo uma “melhoria das práticas educativas (...) favorece(u) o diálogo (...) desenvolve(u)-se em ambientes de colaboração e partilha, retirando o fardo da solidão ao investigador. Mas por outro lado, propici(ou) o alcance da objetividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica” (Coutinho *et al.*, 2009: 375).

1.2. Caraterização da escola

A iniciação à Prática de Ensino Profissional e a aplicação do presente estudo de investigação-ação decorreu no ano letivo de 2021/2022, na Escola Secundária de Rio Tinto. Esta escola situa-se na cidade de Rio Tinto, mais concretamente na Travessa Cavada Nova, concelho de Gondomar, sendo uma instituição de ensino pública.

Como é possível verificar no documento “Plano de ação para o desenvolvimento digital”¹, revisto em outubro de 2021, o Agrupamento de Escolas n.º 3 de Rio Tinto, foi criado em 4 de julho de 2012. Integra nove estabelecimentos de ensino, quatro jardins de infância, duas escolas básicas de educação pré-escolar e 1.º ciclo, uma escola básica com 1.º ciclo, uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos e uma escola básica e secundária. ainda turmas EFA do Lar de Infância e Juventude Especializado “Coração d’Ouro”. Verifica-se que no agrupamento cerca de 42% dos alunos têm apoios económicos. O agrupamento possui 258 docentes, pertencendo 88,8% aos quadros, sendo que a idade média dos docentes é de cerca de 53 anos. Ainda de acordo com este documento, o agrupamento tem nove Associações de Pais e Encarregados de Educação, e relativamente “à formação académica dos pais e das mães dos alunos do ensino básico e do ensino secundário 19% tem formação superior, 33% possuem o ensino secundário, 26% o 3.º ciclo, 13% o 2.º ciclo, 6% o 1.º ciclo, desconhecendo-se os 3% restantes.”

De acordo com o documento disponível no site da escola, denominado “informações”², esta instituição reúne um conjunto de valores e objetivos que visam contribuir para o futuro e formação de cada um dos seus alunos. São vários os princípios pelos quais esta escola se orienta, entre os quais, uma base humanista (formar os alunos para serem capazes de contribuir para uma sociedade justa), o saber (dar instrumentos de natureza científica para que saibam ser autónomos e detentores de capacidades para intervir em sociedade), aprendizagem, inclusão (inclusão de todos na escola – promover a diversidade), coerência, ousadia e ainda a adaptabilidade. Ainda no mesmo documento, a Escola Secundária de Rio Tinto apresenta os seus principais objetivos estratégicos que passam, por exemplo, pela integridade, pela melhoria da qualidade do sucesso educativo e, ao mesmo tempo, pela garantia de uma escola inclusiva, assente na

¹ Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital, Agrupamento de Escolas de Rio Tinto N.º 3; 2021. Documento disponível em <https://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores/plano-de-acao-de-desenvolvimento-digital>

²Informações. Disponível em: <https://www.aert3.pt/index.php/m-agrupamento/agrup-esrt/210-informacoes> consultado a: 13/03/2022

promoção da prática reflexiva dos diferentes agentes, privilegiando a troca de experiências e a estimulação da inovação pedagógica.

É necessário salientar que se sente um ambiente calmo e acolhedor nesta escola. Tanto a direção da escola como o corpo docente são muito profissionais, acolhedores e cooperantes com os colegas, em particular, com os professores em ano de estágio. É uma escola em que a partilha de ideias e saberes é constante, o que permitiu fazer da Iniciação à Prática Profissional uma experiência muito gratificante. O núcleo de estágio, do Mestrado de Ensino em Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, constituído por outra colega do mesmo mestrado, manteve sempre uma boa relação e um trabalho desenvolvido com empenho e profissionalismo. A professora titular da turma e orientadora de estágio contribuiu para um ambiente calmo, tranquilo e, ao mesmo tempo, profissional, estando sempre disponível para auxiliar e encaminhar os professores estagiários da melhor forma.

1.3. Caracterização da turma: alunos envolvidos

A prática de ensino supervisionada foi realizada em duas turmas, uma do 10.º ano de escolaridade e outra do 11.º ano, mas a aplicação do estudo de investigação-ação decorreu apenas na turma de 10.º ano, dado que o número de aulas a que era possível assistir durante a semana era consideravelmente maior nesta turma do que na turma de 11.º ano. A turma do 10.º ano é constituída por 20 alunos, dos quais sete são rapazes e treze são raparigas, e pertence ao Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias.

De modo a conhecer e a caracterizar da melhor forma a turma, foi feito um inquérito por questionário aos alunos em formato *google forms* (cf. Anexo 1). Este inquérito foi realizado com o consentimento da professora titular da turma de forma completamente anónima de modo a evitar constrangimentos nas respostas e preservar a identidade dos alunos. Obteve-se no total 19 respostas.

Questionou-se os alunos sobre o nível de escolaridade da mãe e do pai. Relativamente ao nível escolar da mãe, o inquérito revelou que 36% das mães tem o Ensino Secundário, 26% tem o grau de licenciado e 36% tem o mestrado. Em relação ao nível de

escolaridade do pai, 20% tem o Ensino Básico, 42% o Ensino Secundário, 15% o grau de licenciado e 15% o grau de mestre. Cerca de 84% da turma tem irmãos, variando estes entre um e três.

Uma das perguntas questionava os alunos sobre a classificação obtida no final do 3.º período do 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade. Após a análise das respostas dadas pelos alunos, verificou-se que houve uma melhoria de ano para ano, isto é, uma média na disciplina de Português de 4,11 no 7.º ano, 4,26 no 8.º e, por fim, 4,32 no 9.º ano. No entanto, apesar disso, é necessário ter em conta que foram alunos que experienciaram diversos momentos de escola *online*, pelo que algumas aprendizagens poderão ter ficado afetadas. É uma turma bastante dinâmica e ativa, sendo que 63% realiza atividades extracurriculares como, por exemplo, futebol, atletismo, hóquei, instituto de inglês, música, karaté e natação. Relativamente à escola, os alunos foram questionados acerca do local onde se sentem mais confortáveis para estudar, e 68% respondeu “casa”, 5% “escola” e 21% “ambos os sítios”. Para terminar esta breve caracterização da turma que participou no estudo de investigação-ação, questionou-se os alunos, por um lado, sobre qual a sua disciplina preferida, e os dados obtidos foram os seguintes: Geologia/Biologia (37%), Educação Física e Matemática (21%), Inglês (11%), Físico-Química (5%) e Ciências (5%). Por outro lado, questionou-se os alunos sobre a disciplina em que sentem mais dificuldade e os resultados foram os seguintes: Físico-Química (47%), Filosofia (16%), Português (16%), Inglês (16%) e Matemática (5%).

Em sala de aula, os alunos participam regularmente a pedido direto do professor ou por iniciativa própria, e fazem intervenções pertinentes e construtivas nas aulas. No geral, as classificações da turma são satisfatórias tal como o comportamento, e, embora sejam conversadores, acatam rapidamente as ordens da professora para fazerem silêncio quando é necessário.

Importa ainda referir que foi uma turma muito aberta a novas aprendizagens e que permitiu que a professora estagiária conseguisse completar o ciclo de investigação-ação sem problemas. Os alunos participaram ativamente, o que revela serem, além de alunos motivados, pessoas sinceras e respeitadoras do trabalho dos professores.

1.4. Problema – Identificação da área de intervenção

Em setembro de 2021, iniciou-se a Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária de Rio Tinto. Como tal, começou-se a observação de aulas da professora titular da turma. Para a delimitação do problema e, posteriormente, da área de intervenção, a professora estagiária procedeu de três formas: um inquérito por questionário, observação de aulas e análise de dados obtidos a partir de perguntas de interpretação realizadas pelos alunos em sala de aula.

1.4.1. Inquérito por questionário aos alunos

Como parte da recolha de informação para identificação do problema a estudar, a professora estagiária resolveu fazer um questionário aos alunos, através do qual recolheu dados em relação aos domínios da disciplina de português e opiniões sobre os domínios de educação literária e gramática, em particular, dado que foi nestes domínios que observou haver mais dificuldades.

Começou-se por questionar os alunos sobre o domínio em que sentem mais dificuldade e aquele em que sentem mais facilidade. Os resultados foram os seguintes:

Gráfico 1- Domínio: mais dificuldade

● Educação Literária	12
● Leitura	1
● Gramática	9
● Escrita	6
● Oralidade	5

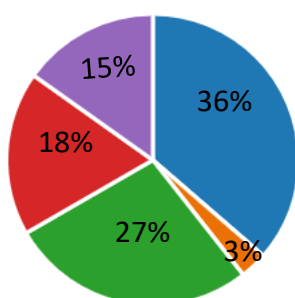
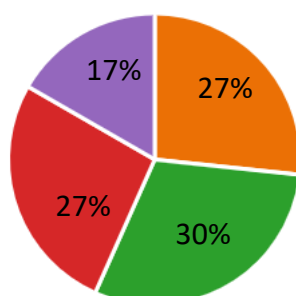


Gráfico 2 - Domínio: mais facilidade

● Educação Literária	0
● Leitura	8
● Gramática	9
● Escrita	8
● Oralidade	5



Os dados recolhidos nestas duas perguntas sobre o domínio em que os alunos sentem mais dificuldade e mais facilidade vieram, num primeiro momento desta fase de delimitação da área de intervenção, confirmar as observações feitas pela professora estagiária nas aulas: os alunos sentem bastantes dificuldades no domínio que diz respeito à educação literária (36%), sendo que este mesmo domínio, que está relacionado com aquele em que sentem mais facilidade, tem 0% (cf. gráfico 2). Além disso, estes gráficos confirmam também a dificuldade ao nível da gramática (27%) e da escrita (18%), embora estes valores não sejam tão conclusivos como os do domínio da educação literária, dado que os alunos também afirmam ter alguma facilidade: 27% na escrita e 30% na gramática.

De seguida, a professora estagiária questionou os alunos no que diz respeito aos domínios de educação literária e de leitura, isto é, em que conteúdo sentem mais dificuldade. As respostas obtidas foram as seguintes:

Tabela 2 - Domínios: leitura/educação literária - conteúdo com mais dificuldade

Conteúdo	Número de respostas	Percentagem
----------	---------------------	-------------

Redigir uma resposta curta de interpretação	7	32%
Compreender o texto	4	18%
Compreender a pergunta de interpretação	6	27%
Exercícios de escolha múltipla	4	18%
Outro	1	5%

Como é possível verificar, a maior parte dos alunos, isto é, 32% assume ter mais dificuldade na redação de uma resposta curta de interpretação, assim como compreender a pergunta (27%).

Procedeu-se do mesmo modo para o domínio da gramática e os resultados foram os seguintes:

Tabela 3 – Domínio da gramática: conteúdo com mais dificuldades

Conteúdo	Número de respostas	Percentagem
Classificação de orações	14	70%
Funções sintáticas	2	10%
Identificação de classes de palavras	3	15%
Outro	1	5%

Como é possível verificar pelos valores acima na tabela, os alunos assumem sentir bastante dificuldade na classificação de orações (70%) e também na identificação de classes de palavras (15%), o que confirma o que foi observado nas aulas da professora titular, e que será descrito de seguida.

1.4.2. Observação de aulas

A observação de aulas do 10.º ano decorreu semanalmente às quartas-feiras das 12h:40 às 13h:30, às quintas-feiras das 10h:00 às 11h:40 e também às sextas-feiras das 08h:00 até às 09h:40.

Num primeiro momento, a professora estagiária assistiu às aulas e foi registando no seu diário de investigadora observações relevantes sobre os alunos, isto é, sobre o que

diziam, sabiam, o seu comportamento e as possíveis dúvidas, quer nas aulas dadas pela professora estagiária quer nas da professora titular, de modo a identificar um problema e uma área com necessidade de intervenção. Com a observação de aulas, percebeu-se, nas primeiras semanas, que os alunos possuíam algumas dificuldades no significado de algum vocabulário, como, por exemplo, “restrito”, “circunscrevem”, “coexistem”, “cabal”, “vocábulo”, “confidência/confidencia” ou “epistolar”. Além disso, outra grande dúvida inicial estava relacionada com a divisão e classificação de orações, especialmente com as orações relativas restritivas e explicativas e o seu significado quando usadas. Verificou-se ainda que os alunos possuíam dificuldades em usar frases complexas, e alguns limitavam-se ao uso de sequências de frases simples. Apesar de usarem mecanismos de coesão e coerência nas respostas, nem sempre o faziam de forma consciente e tendo presente o valor semântico dos diferentes elementos e estruturas linguísticas. Ao longo dos dois primeiros meses de observação de aulas, isto é, setembro e outubro, a professora estagiária focou a sua observação em duas grandes áreas: conhecimento lexical (o vocabulário) e conhecimento semântico e sintático, em particular no que diz respeito ao uso de frases complexas. Como forma de delimitar ainda mais o seu campo de estudo, a professora estagiária pediu autorização à professora orientadora para analisar no primeiro teste de avaliação semestral as respostas dos alunos às três perguntas de resposta completa de educação literária. Pretendia-se confirmar o que foi observado nas aulas, ou seja, os alunos, embora já devessem ter o conhecimento gramatical explícito sobre diferentes mecanismos de coesão interfrásica, revelavam dificuldades no seu uso variado e frequente. Falar-se-á sobre isso no seguinte subcapítulo.

1.4.3. Análise das respostas de interpretação literária dos alunos

No dia 5 de novembro de 2021, os alunos da turma de 10.º ano procederam à realização do primeiro teste de avaliação semestral. Nesse mesmo dia, a professora estagiária solicitou fotocópias da primeira parte dos testes, isto é, das três primeiras respostas restritas a perguntas de interpretação literária transcritas a seguir:

1. Indica o tema desta composição poética, justificando.

2. Identifica as personagens intervenientes e explicita o tipo de relação que se estabelece entre elas, tendo em conta o objetivo comum.
3. Carateriza o cenário envolvente.

Estas perguntas de interpretação literária eram sobre uma cantiga de amigo intitulada “Bailemos nós já todas três, ai amigas”, de Airas Nunes. Tendo os alunos identificado a gramática, escrita e educação literária como domínios problemáticos e destacado no primeiro domínio as orações e no segundo as respostas curtas, e tendo a professora estagiária observado em sala de aula estas mesmas dificuldades, optou-se por recolher mais informações sobre o desempenho dos alunos em respostas restritas no âmbito da educação literária. Em particular, na análise que foi feita pretendeu-se fazer um levantamento de alguns dos mecanismos linguísticos mais comuns para construir a coesão interfrásica, tendo sido selecionadas as orações coordenadas e subordinadas por e de advérbios/ locuções adverbiais conetivas por serem as mais comuns. Para além disso, um dos objetivos era relacionar esses mecanismos linguísticos com os verbos de comando que ocorriam nas perguntas. Realça-se que a amostra utilizada nesta parte é de 19 respostas. Um dos alunos não realizou este teste.

Para além deste instrumento de recolha de dados, para uma análise mais profunda e de forma a delimitar melhor o problema e a área de intervenção, a professora estagiária pediu aos alunos que respondessem numa outra aula a duas perguntas relativas ao conteúdo de três textos informativos sobre a História, o jornalismo e as redes sociais no âmbito da contextualização da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes. O objetivo principal desta estratégia de recolha de dados foi, por um lado, verificar se a mobilização de estruturas/ elementos linguísticos de coesão linguística ocorreria da mesma forma em termos quantitativos e qualitativos em textos de natureza diferente, literário vs. informativo, e, por outro lado, usar nas questões outros verbos de comando que pudessem mobilizar recursos linguísticos não observados no primeiro grupo de respostas. A amostra utilizada nesta parte é de 18 alunos. As perguntas foram as seguintes:

4. Justifica a importância da História.
5. Compara o trabalho do jornalista atual com o do cronista medieval.

Antes de se analisar os recursos linguísticos usados pelos alunos em cada pergunta e a sua relação com cada verbo de comando, é importante fazer uma descrição geral do desempenho dos alunos na resposta a perguntas de interpretação, seja de textos literários, seja a textos informativos.

Verificou-se, ao analisar as respostas dos alunos à pergunta 1 do 1.º instrumento de recolha de dados, com os verbos de comando *indicar* e *justificar*, que, por um lado, os alunos na sua maioria indicam o tema, embora por vezes não identifiquem o correto, recorrendo a frases simples como: “o tema desta composição é...” ou “nesta composição poética, o tema é...”. Porém, observou-se ainda que nem todos os alunos conseguem perceber o que é pedido. Veja-se o exemplo seguinte:

Aluno1: “O tema que dária (sic) a esta composição seria...”.

No que diz respeito ao verbo de comando “justificar” verificou-se que, na sua maioria, os alunos justificam o tema que indicaram, porém fazem-no com recurso a expressões do texto. Realça-se que os alunos escolhem as expressões adequadas para justificar a sua resposta, mas revelam dificuldades em integrá-las numa resposta coerente e coesa. Veja-se o exemplo:

Aluno2: “o tema desta composição poética é a donzela a dizer às suas amigas/irmãs que só quem é formosa como elas e “se amigo amar” é que “verra bailar”, estando visível nos últimos quatro versos de cada estrofe.”

Relativamente à pergunta 2, com os verbos de comando *identificar* e *explicitar* verificou-se que os alunos identificaram na sua maioria as personagens intervenientes na cantiga, iniciando a resposta com frases como “As personagens intervenientes são...”. Observou-se maior dificuldade na resposta ao verbo de comando “explicitar”, dado que os alunos, apesar de referirem a relação que existe entre as personagens, não a tornam tão claro tendo em conta o que é pedido na oração gerundiva “tendo em conta o objetivo comum”. Veja-se o exemplo:

Aluno3: “As personagens intervenientes são três amigas. As amigas têm uma relação de amizade, e as três têm um amigo (amado).”

Na pergunta 3, a maioria dos alunos respondeu acertadamente, embora se note em alguns casos alguma confusão entre o verbo de comando *caraterizar* e *indicar*. Veja-se o seguinte exemplo:

Aluno4: “O cenário presente no texto é uma (sic) campo onde as três personagens dançam sob ramos “so aqeste ramo so’l que nós bailemos”.

Note-se que muitos dos alunos que responderam acertadamente, caraterizando, fazem-no também com recurso a expressões textuais.

Relativamente às duas perguntas de interpretação de texto informativo do 2.º instrumento de recolha de dados, as respostas mostram que os alunos estruturaram melhor as suas respostas. No caso da pergunta 4, em que o verbo de comando é *justificar*, todos os alunos justificaram a importância da história recorrendo a pelo menos um argumento válido. Veja-se o seguinte exemplo:

Aluno6: “A História tem um papel político na nossa sociedade. Ajuda-nos a guardar marcos antigos e a não cometer os mesmos erros. É uma disciplina importante pois leva-nos a usar como referência sobre o que nós somos hoje.”

Por fim, e relativamente à pergunta 5, com o verbo de comando *comparar*, verificou-se que todos os alunos fizeram um paralelismo entre os dois elementos enunciados. Foi interessante perceber que cerca de 58% dos 18 alunos estabeleceram tanto semelhanças como diferenças entre o jornalista atual e o cronista medieval. Relativamente a estas duas últimas perguntas, os alunos tiveram um desempenho melhor do que nas respostas às perguntas de interpretação sobre o texto literário, mas persistem problemas de uso variado de elementos e estruturas linguísticas para construir uma resposta coesa e coerente.

De seguida, analisou-se com maior detalhe os recursos linguísticos que contribuem para a coesão das respostas, em particular as orações e advérbios e locuções adverbiais conetivas.

Estabelecendo ligação entre o verbo de comando usado em cada pergunta e os referidos recursos linguísticos, verifica-se que, nas respostas a perguntas de educação literária,

isto é, as três primeiras, para o verbo de comando *indicar*, *justificar*, *identificar* e *explicitar*, a maioria dos alunos, recorre ao uso de orações subordinadas. Porém, tal não se verifica com o verbo de comando “caraterizar” em que o uso mais frequente são as orações coordenadas. No entanto, é de notar que quando analisamos as perguntas 4 e 5, incluídas no 2.º instrumento de recolha de dados, com os verbos de comando *justificar* e *comparar*, respetivamente, e que correspondem a perguntas de interpretação de textos informativos, os valores de frequência de alunos que usam tanto orações coordenadas como orações subordinadas é muito elevado, sendo que, por exemplo, na pergunta 5 todos os alunos usam pelo menos uma oração coordenada na sua resposta. Veja-se a seguinte tabela, que está organizada de forma a verificar quantos alunos da turma usaram pelo menos uma oração coordenada e quantos usaram pelo menos uma oração subordinada:

Tabela 4-Frequência de alunos que usam pelo menos uma oração nas respostas a perguntas de interpretação literária e a perguntas de interpretação de texto informativo

	Orações coordenadas	Orações subordinadas
Pergunta 1 (<i>Indica e Justifica</i>)	47%	53%
Pergunta 2 (<i>Identifica e Explicita</i>)	47%	53%
Pergunta 3 (<i>Carateriza</i>)	42%	31%
Pergunta 4 (<i>Justifica</i>)	83%	89%
Pergunta 5 (<i>Compara</i>)	100%	83%

Se se observar a tabela 5, verifica-se que no que diz respeito ao uso de oração coordenada copulativa, embora seja recorrente seja qual for o verbo de comando, há um maior uso com o verbo de comando *comparar*. Verificou-se ainda com a análise das respostas dos alunos que a conjunção coordenativa mais usada para traduzir a ideia de adição é *e*. No caso das orações coordenadas disjuntivas, conclusivas e adversativas o seu uso é nulo no que diz respeito aos verbos de comando *indicar*, *justificar*, *identificar*, *explicitar*, *carateriza*, e é também bastante baixo com os restantes verbos de comando. O uso da oração coordenada explicativa também é relativamente baixo, sendo mais alto na pergunta 4, isto é, com o verbo de comando *justificar*.

Tabela 5 – Frequência de alunos que usam pelo menos um dos tipos de orações coordenadas nas respostas a perguntas de interpretação literária e de interpretação de texto informativo

	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
Oração coordenada copulativa	37%	42%	26%	67%	83%
Oração coordenada disjuntiva	0%	0%	0%	11%	17%
Oração coordenada explicativa	16%	0%	16%	44%	5%
Oração coordenada conclusiva	0%	0%	0%	0%	17%
Oração coordenada adversativa	0%	0%	0%	5%	17%

Relativamente à frequência de alunos que usam orações subordinadas, começou-se por analisá-las em termos de percentagens dividindo-as em três grandes grupos: subordinadas adverbiais, substantivas completivas e adjetivas relativas. Apesar de o uso ser regular como se verifica na tabela 6, continua muito abaixo do que se espera em alunos de 10.º ano, dado que a aquisição deste tipo de orações já devia ter sido feito no 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. De acordo com as *Aprendizagens Essenciais*, os alunos começam por ter contacto com este tipo de orações a partir do 6.º ano (neste nível, somente com as adverbiais) e, até completarem o 3.º ciclo do Ensino Básico, já terão

tido contacto com estes três grupos de orações subordinadas, assim como com as coordenadas. Por exemplo, na pergunta 1, com o verbo de comando *indicar* esperava-se que os alunos se servissem de mais orações subordinadas adjetivas relativas de modo a completar e a justificar a sua resposta, mas apenas acontece 32% das vezes.

Tabela 6 - Frequência de alunos que usam pelo menos um tipo de oração subordinada nas respostas a perguntas de interpretação literária e de textos informativos

	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
Orações subordinadas adverbiais	26%	37%	15%	61%	67%
Orações subordinadas substantivas completivas	5%	15%	16%	28%	17%
Orações subordinadas adjetivas relativas	32%	21%	5%	56%	28%

Tal como acontece nos resultados apresentados nas tabelas anteriores, observa-se um desempenho melhor dos alunos no que diz respeito a este parâmetro de análise nas respostas às perguntas 4 e 5. Enquanto na pergunta 1, em que surge o verbo *justificar* apesar de 26% dos alunos usar orações adverbiais, na pergunta 5, com o mesmo verbo de comando a percentagem sobe para os 67%. Os alunos responderam ao verbo de comando *justificar* na pergunta 1, no entanto os alunos raramente recorreram a orações adverbiais. A justificação apresentada nas respostas da maioria dos alunos fez-se com recurso a expressões textuais.

No entanto, em termos gerais, relativamente ao uso das orações subordinadas adverbiais, constata-se que o seu uso é relativamente baixo seja qual for o verbo de comando. Apesar disso, procurou-se saber a frequência de alunos que usam diferentes tipos de orações subordinadas adverbiais (cf. tabela 7).

Tabela 7 - Frequência de alunos que usam pelo menos um tipo de oração subordinada adverbial nas respostas a perguntas de interpretação literária e de texto informativo

	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
Orações subordinadas adverbiais causais	21%	21%	16%	22%	22%
Orações subordinadas adverbiais temporais	5%	11%	0%	5%	22%
Orações subordinadas adverbiais comparativas	0%	0%	0%	16%	28%
Orações subordinadas adverbiais concessivas	0%	0%	0%	0%	17%
Orações subordinadas adverbiais condicionais	0%	0%	0%	0%	0%
Orações subordinadas adverbiais finais	0%	16%	0%	33%	0%

Observa-se, por exemplo, que na pergunta 4 com o verbo de comando *justificar* apenas 22% usa pelo menos uma vez uma oração adverbial. Se se voltar a verificar a tabela referente à frequência de uso de orações coordenadas, mais concretamente para as orações explicativas (tabela 5), nesta mesma pergunta, verifica-se uma percentagem de 44%. No caso das orações subordinadas adverbiais temporais, o seu uso é baixo, o que se explica parcialmente pelo facto de as perguntas não motivarem diretamente a sua utilização. A exceção seria a pergunta 5 com o verbo de comando *comparar*, cujas respostas incluem em 22% dos alunos o uso deste tipo de orações. Nesta pergunta, os alunos poderiam eventualmente fazer uso da oração subordinada temporal com o objetivo de estabelecer um paralelismo temporal entre os dois elementos. Veja-se, contudo, que houve casos em que os alunos usam “enquanto (que)”, mas com valor contrastivo, como os seguintes:

AlunoB: “a diferença do cronista para o jornalista é que enquanto que o cronista medieval escreve o que capta, vê e ouve o jornalista procura saber informação, procurar mais e mais para ter a verdade do que quer apresentar, ...”.

AlunoC: “Enquanto que o jornalista da atualidade tem acesso a estatísticas, e dados, o cronista medieval tem difícil acesso a documentos escritos, sendo na sua maioria por via oral.”

Esta pergunta 5 com o verbo de comando *comparar* mobilizava certamente o uso de orações subordinadas comparativas, tendo-se observado que no total da amostra 28% dos alunos usaram essas orações. No que diz respeito ao uso de orações subordinadas adverbiais concessivas, condicionais e finais em que o seu uso foi relativamente baixo ou até mesmo nulo, pode-se considerar que os verbos de comando não motivavam diretamente o seu uso, o que pode justificar o seu baixo uso.

Em relação às orações subordinadas adjetivas relativas, concluiu-se que existe muito pouco uso (cf. tabela 8).

Tabela 8 - Frequência de alunos que usam pelo menos uma oração subordinada adjetiva relativa nas respostas a perguntas de interpretação literária e de textos informativos

	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
Orações subordinadas adjetivas relativas restritas	32%	11%	5%	50%	22%
Orações subordinadas adjetivas relativas explicativas	5%	11%	0%	0%	5%

A maior frequência no seu uso regista-se na pergunta que tem como verbo de comando *justificar*. Destaca-se ainda que as orações subordinadas adjetivas relativas explicativas são muito pouco usadas, chegando a ser nula a sua utilização na pergunta 3, e de apenas 5% nas perguntas 1 e 5. Esta pouca frequência pode justificar-se pela não mobilização de estruturas deste tipo para exprimir ideias, optando por frases mais simples, como orações coordenadas.

Por último lugar, fez-se um levantamento dos advérbios conetivos usados e da sua frequência em cada pergunta. Como é possível verificar, os advérbios conetivos não variam muito, e, por vezes, não são usados para estruturar as respostas como é

esperado dos alunos e como é treinado várias vezes em sala de aula com a professora titular.

Tabela 9 - Frequência de advérbios conetivos/ locuções adverbiais conetivas nas respostas a perguntas de interpretação literária e de textos informativos

	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
Isto é		1			
Por exemplo	1	1		1	4
Ou seja			1		1
assim	2	2		1	3
No entanto		1			3
Por isso					4
Por outro lado					3
Para além disso				1	

1.4.4. Reflexão sobre os dados obtidos

Após a análise dos dados obtidos, quer por observação, quer por recolha junto dos alunos e da professora orientadora, apurou-se que os alunos sentem dificuldades em duas grandes áreas: a educação literária e a gramática. No domínio da educação literária, isto é, interpretação e compreensão do texto; ainda dentro deste domínio e ligado à escrita, a redação de respostas restritas de interpretação literária. No que diz respeito ao domínio da gramática apurou-se que a maior dificuldade reside na classificação de orações e no seu uso. Aliado a isto, verificou-se que existe um uso pouco frequente e variado dos recursos linguísticos de coesão interfrásica em respostas curtas de educação literária, em particular de orações coordenadas e subordinadas e advérbios/ locuções adverbiais conetivas. Por fim, verificou-se que os alunos sentem, por vezes, dificuldades em entender a instrução veiculada pelo verbo de comando da pergunta e em mobilizar elementos/estruturas linguísticas adequadas a diferentes verbos de comando.

Em suma, algumas dificuldades demonstradas pelos alunos são as seguintes:

- relacionar o tema da resposta com o que é pedido pelo verbo de comando, principalmente com o verbo de comando *explicitar*;
- mobilizar elementos e estruturas linguísticas adequados na elaboração de respostas;
- uso variado e adequado de orações e de advérbios conetivos/ locuções adverbiais conetivas.

Feito o diagnóstico apresentado em cima, selecionou-se os seguintes domínios para áreas de intervenção: educação literária, escrita e gramática e formulou-se a seguinte questão de investigação:

Que impacto tem o conhecimento gramatical sobre mecanismos de coesão interfrásica e sobre a relação destes com verbos de comando na construção de respostas restritas na área da educação literária?

Com esta questão definida, iniciou-se a etapa seguinte de planificação da ação a desenvolver. Consultou-se, em primeiro lugar, os documentos de referência, isto é, as *Aprendizagens Essenciais* (agosto, 2018) e observou-se que no 10.º ano o aluno deverá ficar capaz de:

no domínio da gramática:

- “Analisar com segurança frases simples e complexas (divisão e classificação de orações).” (2018: 10)

Ainda no domínio da gramática devem sempre promovidas estratégias que levem à “exercitação no modo oral e escrito, de processos discursivos e textuais que tornem possível analisar propriedades configuradores da textualidade (progressão temática, coerência, coesão).” (2018: 10)

no domínio da escrita:

- “Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente.” (2018: 9)
- “Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual.” (2018: 9)

no domínio da educação literária:

- “Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros” (2018: 7)

Tendo por base os dados analisados para a fundamentação do problema e da área de intervenção e as *Aprendizagens Essenciais*, definiu-se como objetivos para este estudo de investigação-ação, os seguintes:

No âmbito das aprendizagens dos alunos:

- desenvolver o conhecimento gramatical dos alunos sobre alguns mecanismos de coesão interfrásica;
- levar os alunos a distinguir as instruções veiculadas pelos verbos de comando;
- melhorar a capacidade dos alunos de mobilização de recursos linguísticos na redação de resposta restritivas;
- promover a reflexão por parte dos alunos sobre a relação entre a gramática e a escrita e a gramática e a educação literária.

No âmbito da didática:

- validar metodologias de ensino da gramática, em particular o laboratório gramatical;
- apresentar evidências do impacto do conhecimento gramatical nos domínios da escrita e da educação literária.

Definida a questão de investigação e os objetivos do estudo, faz-se no próximo capítulo uma revisão da bibliografia sobre os tópicos relevantes para o estudo de investigação-ação apresentado neste relatório.

2. Enquadramento Teórico

Neste capítulo, são apresentados conceitos e propostas teóricas sobre os temas abordados neste estudo de investigação-ação e que fundamentaram todo o processo de intervenção com base em alguma bibliografia relevante. Faz-se, num primeiro momento uma reflexão sobre o ensino da gramática, particularizando as vantagens de uma das metodologias de ensino da gramática, o laboratório gramatical. De seguida, discute-se a relação entre gramática-escrita e gramática-educação literária. O segundo momento é dedicado à revisão da bibliografia sobre a Taxonomia de Bloom e sobre verbos de comando. Por fim, faz-se uma caracterização geral das orações coordenadas e subordinadas e dos advérbios conetivos/ locuções adverbiais, os mecanismos de coesão interfrásica selecionados para este estudo.

2.1. Ensino da gramática

No contexto educativo, o termo “gramática” diz respeito tanto ao “estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como também aos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento” (Duarte, 2008: 17). Deste modo, há dois conceitos que são fundamentais: competência linguística, definida pelo *Dicionário Terminológico* (DT) como “capacidade intuitiva que o falante tem de usar a sua língua materna, decorrente do processo natural de aquisição da linguagem”, e a competência metalinguística, definida como a “capacidade que um falante tem de manipular e reflectir sobre unidades, processos e regras da gramática da sua língua” (DT).

Se há um conhecimento intuitivo, a questão colocada por Duarte (1997: 67) tem toda a pertinência: “se já nascemos com o instinto para a linguagem, qual o papel da disciplina de língua materna no currículo escolar?”, pois a escola tem efetivamente no seu currículo aulas de língua e de gramática e “parece, então, ser consensual e transversal a várias visões políticas de ensino que o ensino-aprendizagem da gramática é necessário.” (Rodrigues *et al.*, 2021: 504). A resposta a esta pergunta é óbvia, como refere Duarte (1997), porque este instinto para a aquisição da língua materna de forma espontânea não garante que se adquira “o código escrito, as modalidades de uso a ele associadas

(a leitura e a escrita) e as várias intermodalidades em que cada uma delas é ponto de partida, intermédio ou de chegada” (Duarte, 1997: 67). Assim, todos os falantes de uma língua “têm um conhecimento linguístico que lhes permite produzir e compreender enunciados”, o que quer dizer que já possuem uma determinada “gramática mental” (Silvano, 2014: 30). Cabe ao professor explorar este conhecimento linguístico já existente numa criança, desenvolvendo o seu conhecimento explícito, isto é, articulando-o com a capacidade metalinguística. Por isso, o estudo da gramática é um domínio que nos permite tomar “consciência daquilo que sabemos sobre a nossa própria língua, [de modo a transformarmos] o nosso conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objetivo, estruturado” (Duarte, 1997: 72).

Para além disso, “o estudo da gramática oferece um meio excecional de treino (...): é barato, visto que não necessita de laboratórios nem de aparelhagem especialmente sofisticada, pois o essencial dos dados pode provir dos próprios alunos e do professor, é especialmente revelante e interessante para o aluno, pois o objeto de estudo é uma parte de si próprio” (Duarte, 1997: 72).

Contudo, lamentavelmente, a utilidade da gramática em sala de aula tem vindo a ser subestimada e apresenta-se muitas vezes aliada ao objetivo geral de melhorar a proficiência dos falantes, isto é, a dar ferramentas para que o falante se torne consciente da língua (Bosque, 2018: 238). Esta subestimação do uso da gramática em sala de aula leva a que os alunos terminem a escolaridade do 12.º ano sem terem “consciência explícita das regularidades da língua”, sendo notórias as dificuldades noutros domínios como o da escrita (Duarte, 1992: 165). Na verdade, a gramática é importante por diversas razões: “dá ao estudante a capacidade de agir linguisticamente (...) molda mesmo o comportamento e a própria personalidade do falante, desperta-lhe a curiosidade para pormenores de pormenores: ensina-o a reflectir sobre as coisas” (Vilela, 1993:144), entre outros. Para além destes, Duarte (1997: 70-72) enumera vários argumentos a favor do ensino da gramática:

- a gramática é um meio utilizado para que os alunos consigam dominar e aperfeiçoar a língua, neste caso, a norma padrão;

- a gramática permite que o aluno alcance um nível confiança no que diz respeito ao uso da língua e à sua compreensão, isto é, “estimulará um olhar objetivo de cada aluno sobre a sua variedade de origem e sobre aquelas com que se confronta dentro e fora da escola”;
- a gramática permite que o aluno entre em contacto com diferentes estratégias de ensino, relacionadas com métodos de trabalho científicos, como por exemplo, a observação de dados.

Em suma, como refere Duarte (1992:165), para além de os alunos trabalharem modalidades como ouvir, falar, ler e escrever, é necessário dar espaço suficiente para um “trabalho laboratorial sobre a língua”. Esse estudo, segundo a mesma autora, deve ser uma reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, orientada pelo professor como uma actividade de descoberta” (Duarte, 1997:73). É sobre esta metodologia de ensino de gramática que se debruça a secção seguinte.

2.1.1. Laboratório gramatical

Uma das metodologias de ensino da gramática, que parte da noção de conhecimento intuitivo, visando a sua explicitação, é a do laboratório gramatical (Duarte 1992; 1997; 2008). Nesta metodologia, a gramática deve ser trabalhada em contexto de sala de aula como uma “atividade de descoberta” (Duarte, 1997: 73). Aliás, uma das grandes vantagens da aplicação do laboratório gramatical em sala de aula é precisamente a descoberta que proporciona aos alunos com a sua realização. É, assim, uma atividade que promove a consciência linguística, proporcionando, deste modo, oportunidade para os alunos “adquirirem, exercitarem e desenvolverem um «olhar de cientista»”, iniciando-as “na forma de interrogar a realidade e sobre ela refletir que caracteriza o pensamento científico” (Duarte, 2008: 18). O laboratório gramatical é, então, um espaço da aula de português em que os alunos poderão desenvolver as suas capacidades enquanto seres investigadores e desenvolver o seu conhecimento explícito da língua, partindo daquele que já é intuitivo (Rodrigues e Silvano, P. 2010: 279).

Como refere Duarte (1992), o papel de uma oficina gramatical, ou como é designado mais tarde, laboratório gramatical, não é “retirar às aulas de língua materna o objetivo

de trabalhar as modalidades ouvir/falar, ler/escrever (...)", mas, continua a autora, "é necessário dar aos alunos nas aulas de Português, múltiplas ocasiões para um trabalho «laboratorial» sobre a língua, desligado dos objetivos comunicativos com que a utilizamos como falantes" (Duarte, 1992: 165).

Com o recurso ao laboratório gramatical, os alunos ver-se-ão perante dados relativos à língua, trabalharão com gramáticas, dicionários, e são eles mesmo que "detetam regularidades e idiossincrasias, elaboram generalizações e realizam exercícios, propostos pelo professor, que permitirão treinar e consolidar os conhecimentos adquiridos" (Duarte, 1992: 166). Como referem Pedreira *et al.* (2017: 159), "os laboratórios gramaticais não partem do princípio de que os alunos sabem responder à partida; partem antes da dúvida (...) é esta dúvida que dá origem a uma sequência de atividades que têm por objetivo ensinar aos alunos estratégias e procedimentos de análise com vista a uma aprendizagem mais ampla sobre a língua"

Duarte (2008: 18-19) explicita as diferentes etapas da construção de um laboratório gramatical:

- 1) formulação de uma pergunta com base num conjunto de dados ou apresentação de um problema;
- 2) observação dos dados ou da situação-problema;
- 3) formulação de hipóteses;
- 4) testagem das hipóteses formuladas;
- 5) validação da hipótese;
- 6) exercitação dos conteúdos aprendidos;
- 7) avaliação da aprendizagem tendo em conta a pergunta ou o problema inicialmente colocados.

Duarte (2008: 19) defende que este método de ensino da gramática não implica "a memorização de paradigmas e regras" (e sim a "consciencialização das regularidades" (Rodrigues e Silvano, 2010: 282)), permitindo que o aluno tenha um papel ativo, com a orientação do professor.

São vários os estudos que validam a eficácia do laboratório gramatical, isto é, que mostram que este em relação a outros métodos de ensino tem produzido resultados positivos. É o caso de Pedreira *et al.* (2017), no qual as autoras avaliaram a aplicação de uma primeira versão de um laboratório gramatical, e, tendo detetado algumas fragilidades, construíram uma segunda versão do laboratório, que produziu melhorias significativas no desempenho dos alunos, atestando a eficácia desta metodologia de ensino. Outro estudo que comprova a produtividade do laboratório gramatical é o de Neto (2015). Após a aplicação de um laboratório gramatical em sala de aula sobre perífrases verbais e com base nos resultados do pós-teste, a autora retirou como conclusão que o laboratório gramatical contribuiu muito para que esta aquisição de conhecimentos fosse satisfatória:

“Para essa melhoria foram realmente fundamentais os laboratórios gramaticais, ao conduzirem os alunos num percurso de uma crescente consciencialização linguística do significado das diferentes perífrases verbais... (...) a análise pormenorizada dos dados obtidos, através da aplicação dos instrumentos delineados, demonstrou que, na generalidade, o ensino por descoberta propiciou aos alunos uma oportunidade de reflexão e de aprendizagem...” (2015: 151).

Realça-se ainda a investigação-ação desenvolvida em Queirós (2015), na qual a autora ao refletir sobre os dados recolhidos refere que “de um modo geral, verificou-se uma progressão no desempenho dos alunos, mais evidente na turma intervencionada pedagogicamente através do Laboratório Gramatical...” (2015: 97). Conclui ainda que “o uso da metodologia característica do Laboratório Gramatical produziu uma aprendizagem mais significativa e uma assimilação bem-sucedida dos conteúdos gramaticais estudados, quando comparado com os resultados obtidos no grupo de controle...” (2015: 99).

Em conclusão, o laboratório gramatical é uma metodologia de ensino da gramática que reúne várias vantagens, não só para as aprendizagens a realizar na disciplina de Português, como também permite o desenvolvimento de competências transversais a outras disciplinas, e, por isso, faz todo o sentido usá-lo neste estudo de investigação-ação.

2.1.2. Papel da gramática na aprendizagem da competência escrita

Antes de aprofundar o papel que a gramática tem, ou pode ter, na aprendizagem da competência escrita, é necessário refletir sobre o verbo *escrever*. Segundo Costa (1996: 66):

“Escrever é um modo disciplinado de criar sentido, que requer aprendizagem. Escrever é pensar, é oportunidade para se desenvolverem as ideias. Quando escrevemos, o resultado por vezes é decepcionante – a intenção com que se quer escrever, as ideias e a informação de que dispomos revelam-se insuficientes, pouco interessantes quando as pomos em letra de forma – outras vezes é fascinante.”

Esta citação de Costa (1996) coloca em contraponto duas ideias importantes associadas à escrita: por um lado, pode ser decepcionante e, por outro lado, fascinante. Como afirma a autora, este é um tipo de conhecimento que não se adquire e se guarda para sempre (Costa, 1996: 66). Para além disso, exige um estudo contínuo e a mobilização de diferentes saberes. Por isso, se coloca a questão: poderá o ensino da gramática ter algum papel na competência da escrita?

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais*, em todos os níveis da escolaridade obrigatória a ligação entre a escrita e a gramática mantém-se. Veja-se, por exemplo, no 5.º ano de escolaridade, em que se espera que os alunos, no domínio gramatical, desenvolvam atividades que visem a “exercitação e observação de construções frásicas e textuais em que seja possível expandir, ampliar, associar elementos, modificar, fazer variar, registar alterações, substituir elementos e estruturas, explicitar regras. (*Aprendizagens Essenciais*, 2018: 11). Desde o nível mais elementar, espera-se que a gramática seja um contributo de promoção de várias competências, nomeadamente da escrita.

Hudson (2016: 4-5) afirma que a gramática “has a cost – the time and effort expended by both the teacher and the students – so it is important to be sure that it produces benefits that outweigh the cost” e, nesse sentido, a articulação com outros domínios, incluindo a escrita pode ser bastante produtiva. De facto, Hudson (2016: 4-5) afirma que

a gramática pode ter benefícios tanto ao nível da escrita como da leitura, no ensino de línguas estrangeiras ou ainda no desenvolvimento das habilidades cognitivas gerais.

No que diz respeito à relação entre a gramática e a escrita, existem duas posições bastante distintas: por um lado, uns entendem que o ensino gramatical não melhora a escrita, e por outro lado, que melhora (Hudson, 2016: 10). Este autor faz uma distinção entre dois tipos de ensino de gramática: “teaching grammar” e “applying grammar”. Importa aqui refletir sobre o segundo na medida em que ajuda a compreender a ligação entre o ensino da gramática e a sua implicância na escrita: “applying grammar uses knowledge about grammar to help in teaching other subjects, such as writing.”. (Hudson, 2016: 10).

O impacto positivo do conhecimento gramatical sobre a escrita é comprovado por vários estudos. Rodrigues, e Silvano (2009: 449) referem nas conclusões deste estudo que a intervenção sob a forma de laboratório gramatical no que diz respeito a temas como classes de palavras, léxico e sintaxe aliadas ao domínio da escrita no que toca a produção de textos, produziu resultados positivos na mobilização de recursos linguísticos na produção escrita de uma apreciação crítica (2009: 449). Ferreira (2010), num estudo de articulação entre o processo de escrita e o conhecimento explícito da língua, refere também nas conclusões do seu estudo que após a intervenção junto dos alunos no âmbito dos conectores observou que os alunos começaram a usar mais e de forma correta na expressão escrita (2010: 120). Costa (2010), por sua vez, colocou como hipótese inicial do seu estudo que haveria uma “correlação entre conhecimento explícito e capacidade de mobilizar esse conhecimento em situações de produção escrita” (2010: 288). Tendo em conta os resultados do seu trabalho, valida-se essa hipótese a favor do ensino da gramática como facilitador do recurso a elementos e estruturas linguísticas na produção escrita. A autora refere ainda que “a explicitação de conhecimento sobre a língua, feita mediante abordagens de «aprendizagem pela descoberta» favorece objectivos instrumentais e metacognitivos de ensino da gramática, havendo efeitos positivos na produção escrita e ao nível do conhecimento metalinguístico.” (2010: 289). Gonçalves (2014), por sua vez, investiga a articulação entre a gramática e a escrita, neste caso, relacionada com a descrição e orações relativas

com antecedente, e conclui que houve uma melhoria notória nos textos escritos pelos alunos (2014: 113).

Portanto, há diversos estudos que mostram como o conhecimento explícito da gramática pode produzir melhorias na competência da escrita dos alunos, seja de textos argumentativos, narrativos ou descritivos. Neste projeto, procuraremos também avaliar o impacto dessa articulação, mas num tipo de texto que não tem sido objeto de investigação neste tipo de estudos, ou seja, as respostas restritas de interpretação de textos literários. Por isso, interessa de igual modo refletir sobre a relação entre a gramática e a educação literária, como se faz no subcapítulo seguinte.

2.1.3. Papel da gramática na aprendizagem da competência de educação literária

I. M. Duarte (2008: 11) reflete sobre “o que traz a literatura de mais-valia ao ensino da língua materna” ou “o que lucra a mesma literatura com as aportações da reflexão linguística”. A autora (2008: 17) refere que “os textos literários são feitos com a língua”, e é neste sentido que “a linguagem que se usa para comunicar serve também para pensar e utiliza-se para criar mundos que só por ela existem: os mundos fictivos, cujo expoente máximo são as obras literárias” (2008: 20). Refere ainda que, e isto talvez possa ser entendido como uma das respostas às perguntas acima feitas pela autora, que “a formação linguística que o ensino da Literatura potencia não diz respeito apenas ao aumento do acervo lexical que decorre da leitura, mas inclui, também e sobretudo, o contributo com a Literatura para uma maior destreza sintáctica e uma competência textual mais profunda...” (2008: 14).

Fonseca (2000: 40), por sua vez, afirma que o “estudo do texto literário revela-se um meio privilegiado no ensino da língua materna, de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a perceção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura”. Mendes (1997: 155) afirma o mesmo, realçando que a leitura de textos literários contribui para a aquisição da competência linguística e para o seu aperfeiçoamento.

Na verdade, para Fonseca (2000: 37) “língua” e “literatura” são termos que formam um “sintagma sólido e coeso”, pelo que “não se trata de ensinar língua mais literatura ou de ensinar língua e depois literatura, mas de ter consciência de que faz parte da competência do falante e está nela fundamente enraizada desde as fases mais precoces da aprendizagem linguística a capacidade de explorar as amplas virtualidades cognitivas e lúdico-catárticas de uma relação autotélica com a língua”. Por isso, segundo Fonseca (2000: 44), esta relação entre língua e literatura não pode ser de sucessividade ou de sobreposição, mas a competência literária deve “preceder e acompanhar” a aquisição de outras competências. O aluno conseguirá aprofundar a sua consciência literária “quanto mais profundamente analisar a estrutura e o funcionamento da língua e, previsivelmente, as suas leituras, nomeadamente literárias, ensiná-lo-ão a melhor usar a língua”, além de que contribuirá para melhorar a compreensão por parte dos alunos de obras literárias (I. M. Duarte, 2008: 14).

Como defende I. M. Duarte (2008: 25), a aula de português deve ter momentos para contactar com os domínios individualmente, mas também deve haver momentos de interligação entre os mesmos, porque “assim se iluminam uns aos outros e as diferentes aprendizagens feitas se entrelaçam e esclarecem, surgindo, aos olhos dos alunos, como motivadas e não arbitrárias”.

Concluindo, diferentes autores defendem a necessidade de estabelecer ligações entre o ensino da gramática e da literatura, na medida em que podem potenciar melhorias no desempenho dos alunos nos dois domínios e é, precisamente, essa articulação que procuraremos estabelecer no nosso estudo.

2.2. Taxonomia de Bloom

A Taxonomia de Bloom é um dos instrumentos que apoiam a aprendizagem pedagógico-didática e que ajuda na definição de objetivos claros que contribuam para a aquisição de tudo o que engloba o processo de ensino-aprendizagem (Ferraz e Belhot, 2010: 421). A organização desta Taxonomia por objetivos ajuda, na educação, o professor a definir aquilo que quer que o estudante aprenda, dado que “teaching is intentional because we always teach for some purpose” (Anderson *et al.*, 2001: 3). Como defendem Ferraz e

Belhot (2010: 422), utilizar a Taxonomia de Bloom no contexto educativo tem vantagens como, por exemplo:

- “oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento;”
- “estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples (fatos) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos).”

A Taxonomia original de Bloom propunha as seguintes categorias do domínio cognitivo: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, ordenadas da mais simples para a mais complexa, e divididas em subcategorias, à exceção da denominada de “aplicação” (Krathwohl, 2002: 212), como se pode observar na Figura 1 (Ferraz e Belhot, 2010: 424):

Figura 1 - Taxonomia de Bloom Original

Structure of the Original Taxonomy	
1.0	<i>Knowledge</i>
1.10	<i>Knowledge of specifics</i>
1.11	<i>Knowledge of terminology</i>
1.12	<i>Knowledge of specific facts</i>
1.20	<i>Knowledge of ways and means of dealing with specifics</i>
1.21	<i>Knowledge of conventions</i>
1.22	<i>Knowledge of trends and sequences</i>
1.23	<i>Knowledge of classifications and categories</i>
1.24	<i>Knowledge of criteria</i>
1.25	<i>Knowledge of methodology</i>
1.30	<i>Knowledge of universals and abstractions in a field</i>
1.31	<i>Knowledge of principles and generalizations</i>
1.32	<i>Knowledge of theories and structures</i>
2.0	<i>Comprehension</i>
2.1	<i>Translation</i>
2.2	<i>Interpretation</i>
2.3	<i>Extrapolation</i>
3.0	<i>Application</i>
4.0	<i>Analysis</i>
4.1	<i>Analysis of elements</i>
4.2	<i>Analysis of relationships</i>
4.3	<i>Analysis of organizational principles</i>
5.0	<i>Synthesis</i>
5.1	<i>Production of a unique communication</i>
5.2	<i>Production of a plan, or proposed set of operations</i>
5.3	<i>Derivation of a set of abstract relations</i>
6.0	<i>Evaluation</i>
6.1	<i>Evaluation in terms of internal evidence</i>
6.2	<i>Judgments in terms of external criteria</i>

Com o tempo, houve necessidade de proceder a uma revisão da Taxonomia de Bloom original proposta em 1956, de modo a estabelecer um equilíbrio entre o que era a taxonomia original e os novos desenvolvimentos ocorridos na educação (Ferraz e Belhot, 2010: 425). Na revisão da Taxonomia de Bloom, publicada em Anderson *et al.* (2001) e conhecida como Tabela Bidimensional da Taxonomia de Bloom, um grupo de especialistas liderado por David Krathwohl começou por distinguir a dimensão conhecimento e processo cognitivo. O conhecimento inclui subcategorias relacionadas com o conteúdo e com a metacognição (cf. figura 2), enquanto a dimensão processo cognitivo relaciona-se com a forma como o conhecimento é adquirido e mobilizado para responder a problemas (Anderson *et al.*, 2001: 64-64) (cf. Figura 3).

Figura 3 - Dimensão do conhecimento (Taxonomia de Bloom revista)

Structure of the Knowledge Dimension of the Revised Taxonomy
A. Factual Knowledge – The basic elements that students must know to be acquainted with a discipline or solve problems in it. Aa. Knowledge of terminology Ab. Knowledge of specific details and elements B. Conceptual Knowledge – The interrelationships among the basic elements within a larger structure that enable them to function together. Ba. Knowledge of classifications and categories Bb. Knowledge of principles and generalizations Bc. Knowledge of theories, models, and structures C. Procedural Knowledge – How to do something; methods of inquiry, and criteria for using skills, algorithms, techniques, and methods. Ca. Knowledge of subject-specific skills and algorithms Cb. Knowledge of subject-specific techniques and methods Cc. Knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures D. Metacognitive Knowledge – Knowledge of cognition in general as well as awareness and knowledge of one's own cognition. Da. Strategic knowledge Db. Knowledge about cognitive tasks, including appropriate contextual and conditional knowledge Dc. Self-knowledge

Figura 2 - Dimensão do processo cognitivo (Taxonomia de Bloom revista)

Structure of the Cognitive Process Dimension of the Revised Taxonomy
1.0 Remember – Retrieving relevant knowledge from long-term memory. 1.1 Recognizing 1.2 Recalling 2.0 Understand – Determining the meaning of instructional messages, including oral, written, and graphic communication. 2.1 Interpreting 2.2 Exemplifying 2.3 Classifying 2.4 Summarizing 2.5 Inferring 2.6 Comparing 2.7 Explaining 3.0 Apply – Carrying out or using a procedure in a given situation. 3.1 Executing 3.2 Implementing 4.0 Analyze – Breaking material into its constituent parts and detecting how the parts relate to one another and to an overall structure or purpose. 4.1 Differentiating 4.2 Organizing 4.3 Attributing 5.0 Evaluate – Making judgments based on criteria and standards. 5.1 Checking 5.2 Critiquing 6.0 Create – Putting elements together to form a novel, coherent whole or make an original product. 6.1 Generating 6.2 Planning 6.3 Producing

Como se pode observar pela comparação entre as Figuras 1, 2 e 3, para além da separação do conhecimento e dos processos cognitivos, as categorias da dimensão cognitiva passaram a ser verbalizadas usando verbos, em vez de nomes: a categoria *Conhecimento* passou a *Lembrar*; *Compreensão* a *Entender*, *Aplicação* a *Aplicar*, *Análise* a *Analisar*, *Síntese* a *Sintetizar* e *Avaliação* a *Criar*. (Ferraz e Belhot, 2010: 427). A definição destas categorias do processo cognitivo é dada a seguir (Ferraz e Belhot, 2010: 429):

Figura 4 - Processo cognitivo da Taxonomia de Bloom revista

1. Lembrar: Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Reconhecendo e Reproduzindo. 2. Entender: Relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas “próprias palavras”. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Interpretando, Exemplificando, Classificando, Resumindo, Inferindo, Comparando e Explicando. 3. Aplicar: Relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Executando e Implementando. 4. Analisar: Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Diferenciando, Organizando, Atribuindo e Concluindo. 5. Avaliar: Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Checando e Criticando. 6. Criar: Significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Generalizando, Planejando e Produzindo.
--

De notar, no entanto, que os objetivos devem ser estabelecidos numa intersecção das duas dimensões, conhecimento e processo cognitivo, como ilustrado na seguinte tabela (Anderson *et al.*, 2001):

Tabela 10 - Interseção entre a dimensão cognitiva e a dimensão do conhecimento (Anderson *et al.*, 2001: 28)

The knowledge dimension	The cognitive process dimension					
	1. Remember	2. Understand	3. Apply	4. Analyze	5. Evaluate	6. Create
A. Factual knowledge						
B. Conceptual knowledge						
C. Procedural Knowledge						
D. Factual knowledge						

Como afirmam Ferraz e Belhot (2010: 423), “a taxonomia trouxe a possibilidade de padronização da linguagem no meio acadêmico e, com isso, também novas discussões ao redor dos assuntos relacionados à definição de objetivos instrucionais”.

Neste trabalho, recorreu-se à Taxonomia de Bloom revista para determinar qual o processo cognitivo subjacente aos verbos de comando usados nas perguntas de interpretação.

2.3. Verbos de Comando

Os verbos de comando, ou também chamados de verbos de instrução, são aqueles que, no contexto educativo, normalmente surgem no início de perguntas dos testes de

avaliação, de fichas formativas e até em questionários do manual dos alunos. Assumem uma importância significativa porque são um instrumento guia para os alunos no sentido de lhes dar indicações do que é que o professor espera que eles façam, sendo transversais a todas as disciplinas e não particulares da disciplina de português. Por norma, estes verbos de comando são instruções diretas aos alunos e como tal são feitas ou através do modo imperativo ou por um modo conjuntivo com valor imperativo. (Rodrigues *et al.* 2018: 364). Quanto mais o aluno estiver consciente do valor semântico por detrás de cada verbo de comando, mais a sua resposta irá ao encontro do esperado, pois “a interpretação da instrução significa, entre outros aspetos, reconhecer o significado adequado dos termos que, num dado item, dá uma instrução clara acerca do comportamento cognitivo-discurso esperado” (Rodrigues *et al.* 2018: 366).

Tomando por base o estudo feito por Rodrigues e Duarte (2022: 150), que diz respeito aos testes de avaliação usados pelos professores e provas de exame nacional, verifica-se que, no domínio da gramática, por exemplo, no 7.º ano, a maior parte dos verbos de comando usados são de uma “operação de identificação”, como por exemplo, *identificar* e *indicar*. Outra conclusão interessante deste estudo é que também surgem muitas vezes no 7.º ano de escolaridade verbos de comando como *associar*, *ligar* ou *estabelecer*, dado que muitas vezes se pedem exercícios de ligação entre tabelas, etc... (Rodrigues e Duarte, 2022: 151). Nas conclusões deste estudo, as autoras referem que ao longo dos três de escolaridade do 3.º ciclo do Ensino Básico verificou-se que o uso de verbos de comando estava limitado e que as formulações eram muitas vezes repetidas. (Rodrigues e Duarte, 2022: 162). Além disso, é importante a conclusão de que as atividades que menos surgem são aquelas que fazem com que o aluno manipule formas e significado (Rodrigues e Duarte, 2022: 162). As conclusões deste estudo fazem-nos refletir que talvez pudesse existir um leque mais diversificado de verbos de comando com os quais os alunos contactassem ao longo da escolaridade.

Para além disso, o estudo de Rodrigues *et al.* (2018) sobre o verbo de comando *explicar* indica que as formulações feitas por professores com esta instrução em particular não faz com que o aluno “obedeça a uma organização textual de explicação” (Rodrigues *et al.* 2018: 390), dado que depende do que se segue ao verbo de comando. Por exemplo,

caso o verbo *explicar* seja seguido de “como”, os alunos têm tendência para organizar um texto que produza um resultado final (Rodrigues *et al.* 2018: 391). Torna-se importante trabalhar estas questões com os alunos, para que, além de terem consciência do significado de cada verbo de comando, saibam também o que se espera que os alunos apresentem nas suas respostas.

Embora não haja, como vimos, muitos estudos sobre os verbos de comando em contexto de instrumentos de avaliação sumativa ou formativa, a sua relevância pelas implicações que pode ter no sucesso do aluno, nomeadamente, na produção escrita de respostas, justifica a sua abordagem neste estudo de investigação-ação.

2.4. Coesão interfrásica

Antes de se refletir sobre o conceito de “coesão interfrásica”, é necessário refletir sobre o termo “coesão” ou “conectividade sequencial”, como lhe chama Inês Duarte (2003: 89). Esta coesão “resulta de processos linguísticos de sequencialização dos elementos linguísticos” (Duarte, 2003: 89), sendo que tal se aplica também à coesão interfrásica, associada aos diversos tipos de relações interdependentes que podem ocorrer dentro de uma produção textual ao nível da conexão entre frases. (Duarte, 2003: 89).

Nas *Aprendizagens Essenciais*, o tema da coesão, em geral, surge no domínio da Escrita e no domínio da Gramática nos diferentes anos de escolaridade:

Escrita

- “Redigir textos com processos lexicais e gramaticais de correferência e de conexão interfrásica mais complexos com adequada introdução de novas informações, evitando repetições e contradições.” (*Aprendizagens Essenciais* 7.º ano, 2018: 10).
- “Planificar a escrita de textos com finalidades informativas, assegurando distribuição de informação por parágrafos, continuidade de sentido, progressão temática, coerência e coesão.” (*Aprendizagens Essenciais* 8.º ano, 2018: 10).
- “Redigir textos coesos e coerentes, em que se confrontam ideias e pontos de vista e se toma uma posição sobre personagens, acontecimentos, situações e/ou enunciados”. (*Aprendizagens Essenciais* 8.º ano, 2018: 10).

- “Redigir textos coesos e coerentes, com progressão temática e com investimento retórico para gerar originalidade e obter efeitos estéticos e pragmáticos.” (*Aprendizagens Essenciais* 9.º ano, 2018: 10).
- “Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual.” (*Aprendizagens Essenciais* 10.º ano, 2018: 9).

Ainda no domínio da escrita, veja-se as ações estratégias de ensino a desenvolver com os alunos:

- “aquisição de conhecimento relacionado com as propriedades de um texto (progressão temática, coerência e coesão) e com os diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta a finalidade, o destinatário e a situação de produção;” (*Aprendizagens Essenciais*, 11. e 12.º anos, 2018: 8).

Gramática

- “Analisar processos de coesão e de progressão do texto como a anáfora” e “utilizar intencionalmente os processos de coesão textual (gramatical e lexical)” (*Aprendizagens Essenciais*, 11.º ano, 2018: 9).

Ainda no domínio da gramática, veja-se as ações estratégias de ensino a desenvolver com os alunos:

- “Exercitação, no modo oral e escrito, de processos discursivos e textuais que tornem possível analisar: - propriedades configuradoras da textualidade (progressão temática, coerência e coesão); (*Aprendizagens Essenciais*, 11.º ano, 2018: 9).
- “Exercitação e análise, no modo oral e escrito, de processos discursivos e textuais que tornem possível: - explicitar meios para dar coesão e coerência a um texto.” (*Aprendizagens Essenciais*, 12.º ano, 2018: 9).

Duarte (2003: 89) afirma que existem dois processos de coesão interfrásica: a parataxe, que nesta proposta inclui a coordenação e as conexões a um nível superior ao período, como as estabelecidas por advérbios e locuções adverbiais conetivas, e a hipotaxe ou a

subordinação. Para que esteja em consonância com a terminologia usada em contexto escolar nas *Aprendizagens Essenciais* e no *Dicionário Terminológico*, usaremos as designações coordenação, subordinação e advérbios e locuções adverbiais conetivas para designar os mecanismos de coesão interfrásica que serão trabalhados neste estudo de investigação-ação e que passamos a descrever nos subcapítulos seguintes.

2.4.1. Coordenação

O termo “coordenação” é definido por Matos (2003: 551) como “um processo de formação de unidades complexas”, e pelo *Dicionário Terminológico* (DT) como um “processo sintático que consiste na junção de duas ou mais unidades linguísticas com a mesma categoria e/ou com a mesma função sintática”, o que significa que as unidades coordenadas podem ser orações, sintagmas (ou grupos) nominais, adjetivais, preposicionais ou adverbiais. O resultado da coordenação é uma unidade complexa com as mesmas funções dos consituíntes iniciais (Matos, 2003: 551). De acordo com Lopes e Carapinha, (2013: 74), “as unidades conectadas mantêm a sua integridade frásica e manifestam um elevado grau de independência sintática”. Para completar a definição de coordenação ou oração coordenada, veja-se o que referem Cunha e Cintra (1984: 398), que a partir de exemplos, definem orações coordenadas “autónomas, indepedentes, isto é, cada uma tem sentido próprio; não funcionam como termos de outra oração, nem a eles se referem”.

Há um conjunto de propriedades que permitem distinguir a coordenação da subordinação, apesar de ambas partilharem a propriedade de formar unidades complexas (Matos, 2003: 552-553). No caso da coordenação, já referimos que pode envolver todos os tipos de categorias sintáticas. Além disso, a oração coordenada não desempenha qualquer função sintática em relação à oração com que se combina. Outro aspeto que permite distinguir estes dois processos é a mobilização dos constituintes, dado que as orações coordenadas têm pouca mobilidade na frase. Veja-se o seguinte exemplo:

- (1) Eles partiram para o Algarve *mas não foram de férias*.
- (2) **Mas não foram de férias*, eles partiram para o Algarve. (Matos, 2003:553)

De acordo com *As Aprendizagens Essenciais*, o primeiro contacto com as orações coordenadas faz-se no 6.º ano de escolaridade e pretende-se que os alunos sejam capazes de: “identificar a classe de palavras: conjunção e locução conjuncional (coordenativa copulativa e adversativa) e “classificar orações coordenadas copulativas e adversativas”. Já no 7.º ano procura-se que os alunos saibam “identificar a classe de palavras: conjunção e locução conjuncional coordenativa disjuntiva, conclusiva e explicativa”. Além disso, uma das ações estratégicas de ensino orientadores para o perfil dos alunos no 6.º ano é que se tome consciência do funcionamento das frases complexas, isto é, saber distinguir entre orações coordenadas e subordinadas. Apresenta-se a seguir as cinco subclasses de orações coordenadas consideradas para o ensino básico e secundário.

2.4.1.1. Orações copulativas

As orações copulativas são tipicamente introduzidas pela conjunção *e*, no entanto existem outras como é o caso de não só... mas também, nem, não só... como, tanto...como, e “apresentam como valor básico a adição”. (Matos, 2003: 566). O mesmo é referido no *Dicionário Terminológico* (DT), ou seja, “a oração coordenada através de conjunção coordenativa transmite um valor básico de adição de informação à oração com que se combina.” O uso desta oração é “particularmente produtiva em contextos de listagem e de enumeração” (Lopes, Carapinha, 2013: 74). Lopes e Carapinha (2013: 75) chamam à atenção para o facto de o conetor *e* não ter outros valores semânticos para além da adição. O que acontece, explicam as autoras, é que, em determinados contextos, e com influência de diversas variáveis, deduz-se outros nexos semânticos. Veja-se o exemplo dado pelas autoras:

(3) Saiu-lhe o euromilhões e viajou pelo mundo inteiro.

Neste caso, inferimos um nexo causal, isto é, por causa de lhe ter saído o euromilhões, viajou pelo mundo. No entanto, esse valor semântico não é codificado pela conjunção *e*, como defendem as autoras.

2.4.1.2. Orações disjuntivas

As orações disjuntivas ou alternativas assumem um valor de alternativa entre os termos coordenados. São exemplos de conjunções disjuntivas: *ou, ou...ou, nem...nem, ora...ora, quer...quer* (Matos., 2003: 566). O mesmo se diz no *Dicionário Terminológico* (DT): “oração coordenada através de conjunção coordenativa que exprime um valor de alternativa face ao que é expresso pela oração com que se combina”. É possível distinguir dois tipos de disjunção, exclusiva e inclusiva (Matos, 2003: 566; Lopes e Carapinha, 2013: 76). No primeiro caso, a escolha feita recai sobre um dos termos coordenados, distinguindo-se do segundo pelo facto de “os termos coordenados em alternativa serem compatíveis entre si”. (Matos, 2003: 566). Veja-se os exemplos de Lopes e Carapinha (2013: 76):

(4) Queres dormir ou preferes ir ao cinema? – Disjunção exclusiva

(5) Queres salada de fruta ou preferes arroz-doce? – Disjunção inclusiva

2.4.1.3. Orações adversativas

Este tipo de oração coordenada marca “um contraste entre uma expectativa e aquilo que na realidade se verifica” (Lopes, Carapinha, 2013: 76). Veja-se o seguinte exemplo das autoras:

(6) O Rui está gravemente doente, mas vai às aulas. (Lopes, Carapinha, 2013: 76)

Como explicam as autoras, a situação descrita pela oração adversativa iniciada por *mas* é contrária àquilo que se espera. Isto é, quem está gravemente doente, por norma, não vai às aulas. Mais uma vez, assiste-se à interferência do conhecimento do mundo no nexo da frase (Lopes, Carapinha, 2013: 76). Esta definição de oração adversativa é referida também pelo *Dicionário Terminológico* (DT), que define a oração coordenada adversativa como aquela “que transmite uma ideia de contraste face a um pressuposto expresso ou implícito na frase ou oração com que se combina.”. O único exemplo de conjunção adversativa é *mas* (Matos, 2003: 566).

2.4.1.4. Orações conclusivas

As orações conclusivas, apesar de não terem o comportamento prototípico de coordenadas, partilham certas características com as construções de coordenação (Lobo, 2003: 19-20; Lopes e Carapinha (2013: 78)):

- a. impossibilidade de movimento;
- b. indução da ênclise.

Mas afastam-se das construções de coordenação, pois:

- a. podem coocorrer com conjunções de coordenação;
- b. não ligam constituintes de categorias gramaticais não frásicas;
- c. não ligam orações subordinadas. (Lopes e Carapinha (2013:78).

Contudo, na gramática tradicional e no *Dicionário Terminológico*, e nos documentos reguladores de ensino até à atualidade, estas orações não são excluídas do grupo das coordenadas. Segundo o *Dicionário Terminológico*, a oração conclusiva é uma “oração coordenada que transmite uma ideia de conclusão decorrente de uma premissa expressa ou implícita na frase ou oração com que se combina”, que pode ser introduzida por *logo*. Este tipo de orações exprime, assim, uma relação de causa-efeito entre dois termos.

2.4.1.5. Orações explicativas

De acordo com o *Dicionário Terminológico* (DT), a oração explicativa é aquela “em que se apresenta uma justificação ou explicação para que se torne legítimo o acto de fala expresso pela frase ou oração com que se combina”. As orações explicativas são introduzidas pelas conjunções coordenativas *pois, que, porque*.

Estas orações partilham algumas das propriedades típicas das frases coordenadas, como é o caso de não ocorrerem em posição inicial. No entanto, há oscilações na realização de realização de ênclise e, tal como as orações conclusivas, as conjunções coordenativas explicativas só ligam orações (Matos, 2003; Lobo, 2003; Lopes e Carapinha, 2013).

2.4.2. Subordinação

A diferença entre coordenação e subordinação nem sempre é visível nas construções frásicas, dado que se aproximam muito em certos casos, e por isso a sua diferença é de “ordem formal” (Matos, 2013: 557), na medida em que as orações subordinadas “funcionam sempre como termos essenciais, integrantes ou acessórios de outra oração” (Cunha e, Cintra, 1984: 402). Assim, a oração subordinada é aquela que desempenha uma função sintática, podendo esta ser de sujeito, complemento ou modificador. As orações subordinadas podem ser classificadas como orações subordinadas substantivas, adjetivas ou adverbiais.

Segundo os documentos orientadores, isto é, *As Aprendizagens Essenciais*, o primeiro contacto com as orações subordinadas acontece no 6.º ano de escolaridade em que os alunos devem ser capazes de identificar a conjunção e locução conjuncional subordinativa temporal e causal, assim como classificá-las como orações. Além disso, deverão os alunos também ser capazes de “compreender a ligação de orações por coordenação e por subordinação” (2018: 12). No 7.º ano de escolaridade, os alunos têm contacto com as orações subordinadas adverbiais finais, condicionais, as orações subordinadas substantivas completivas e as adjetivas relativas (restritivas e explicativas). No 8.º ano, os alunos deverão ser capazes de identificar as orações subordinadas adjetivas comparativas, consecutivas e concessivas. No 10.º ano, ficará concluído o ciclo do estudo das orações subordinadas com a aprendizagem das orações subordinadas substantivas relativas.

2.4.2.1. Orações subordinadas adverbiais

As orações subordinadas adverbiais assumem um papel de constituinte, dado que ao contrário das orações coordenadas podem ser objeto de clivagem e podem ocupar posições diferentes na frase (Brito, 2003). Além disso, outras características destas orações subordinadas realçadas por Brito (2003) são as de que não são argumentos de predicado principal e a possibilidade de interpretar o sujeito nulo da oração subordinada tendo em conta o sujeito da outra oração (Brito, 2003: 698-701). Porém, a função desempenhada por estas orações nem sempre é clara, embora se identifique essa oração

como um elemento acessório (Lobo, 2003: 22). De notar que, segundo o *Dicionário Terminológico (DT)*, estas orações desempenham a “função sintáctica de modificador da frase ou do grupo verbal”. O desempenho destas orações como elementos acessórios permitem que sejam opcionais ou até que possam mesmo ser retiradas da construção frásica (Lopes, Carapinha, 2013: 81).

Veja-se agora os diferentes tipos de orações subordinadas adverbiais: (Brito, 2003: 697-728; Brito, Matos, 2003: 731-762; Lobo, 2003: 24-25).

Tabela 11 - Subtipos de orações adverbiais

Oração subordinada adverbial	Conjunções/locuções conjuncionais
Condicionais	<i>se</i>
Causais	<i>Porque, como, pois que, uma vez que, já que, dado que</i>
Finais	<i>Para que, a fim de que, para, a fim de</i>
Temporais	<i>Quando, depois de, antes que, enquanto</i>
Comparativas	<i>Como, do que</i>
Consecutivas	<i>Tal, tão, tanto, de forma que, de maneira que, de modo que, de sorte que.</i>
Concessivas	<i>Embora</i>

a) Orações causais

Neste tipo de orações causais está expressa uma relação de causa-consequência, isto é, a razão, o motivo, a causa do evento descrito pela oração subordinante, ou seja, “as orações causais exprimem uma relação de dependência semântica entre duas proposições, A e B” (Brito, 2003: 711).

Esta relação de causa-consequência ou causa-efeito é partilhada com as orações finais, concessivas e condicionais (Lobo, 2003: 69). As orações causais estabelecem uma relação objetiva “sendo a subordinada interpretada como causa e a matriz como efeito” (Lobo,

2003: 69). É esta característica que a distingue da oração explicativa, dado que nesta última “não há uma relação directa de causalidade relativamente ao estado de coisas expresso na oração principal, sendo antes interpretadas como causa da enunciação” (Lobo, 2003: 69). Note-se, no entanto, que abordagem teórica seguida no ensino básico e secundário, as orações coordenadas explicativas também pode exprimir a razão, justificação para a situação descrita pela oração com que se combinam.

As orações subordinadas adverbiais causais podem ainda ser finitas e não finitas. Neste caso, são infinitivas, podendo ser introduzidas por iniciadas por *por causa de, devido ao facto de, por*, gerundivas ou participiais, não sendo introduzidas por conjunção (Brito, 2003: 712).

b) Orações finais

As orações subordinadas adverbiais finais exprimem uma finalidade face à situação contida na oração subordinante, podendo ter um carácter prospetivo e virtual (Brito, (2003:715); Lopes, Carapinha (2013: 84)). Têm, assim, como as restantes orações adverbiais, uma relação de dependência semântica entre as duas orações, isto é, subordinada e subordinante, porém, “o nexo de condição-consequência entre as duas proposições nem sempre tem a ver diretamente com o conteúdo de ambas: a relação de dependência semântica é formulada pelo próprio locutor” (Brito, 2003: 715).

Dependendo da combinação dos tempos verbais, as orações finais podem exprimir valores diferentes e, assim, dividir-se em factuais (tempo da oração principal – pretérito perfeito simples); hipotéticas (tempo da oração principal – futuro ou presente com valor de futuro); contrafactuais (tempo da oração principal – pretérito mais que perfeito composto do indicativo ou condicional composto) (Brito, 2003: 716). As conjunções ou locuções conjuncionais mais frequentemente associadas a este nexo são “para, para que, a fim de que e a fim de” (Lopes e Carapinha, 2013: 84).

c) Orações temporais

As orações temporais, como o próprio nome indica, fazem a localização temporal da situação da oração principal, ou seja, existe uma relação de temporalidade entre a

situação descrita na oração subordinante e a oração temporal (Brito, 2003: 721). O mesmo se afirma no *Dicionário Terminológico*: a oração temporal é aquela “que estabelece a referência temporal em relação à qual a subordinante é interpretada”. As orações temporais podem ser introduzidas por conjunções ou locuções conjuncionais, que exprimem diferentes valores (Brito, 2003: 722):

- valor de simultaneamente (*quando, enquanto, na altura em que*)
- valor de anterioridade ou de posterioridade de um em relação ao outro (*antes que, depois que, de, assim que*).

d) Orações condicionais

A oração subordinante e a oração subordinada adverbial condicional têm entre si uma dependência semântica, tal como se verificou nas orações analisadas anteriormente (Brito, 2003: 705). Este tipo de oração mostra a capacidade do ser humano de raciocinar sobre alternativas ou até de fazer inferências (Lopes, Carapinha, 2013: 86).

Pode-se distinguir três tipos de oração subordinada adverbial condicional (Brito, 2003: 706-709; Lopes, Carapinha, 2013: 86-87):

- Condicionais factuais ou reais – “são factuais, porque se assume que o conteúdo das duas proposições se verifica no mundo real, no intervalo de tempo relevante” (Brito, 2003: 706). Exemplo: “Se estava bom tempo, ficávamos bem dispostos” (Lopes, Carapinha, 2013: 86).
- Condicionais hipotéticas – exprimem um mundo possível mediante o qual a situação da oração principal pode, ou não, realizar-se (Brito, 2003: 707). Exemplo: “Se vieres cedo, vamos ao cinema.” (Lopes, Carapinha, 2013: 86).
- Condicionais contrafactuais ou irreais - descrevem mundos alternativos à realidade (Brito, 2003: 708), funcionando como “estratégia retórica de negação do conteúdo da subordinada” (2013:87). Exemplo: “Se tivesses trabalhado, não terias/tinhas chumbado”. (Lopes, Carapinha, 2013: 86).

e) Orações concessivas

As orações subordinadas concessivas exprimem sobretudo um contraste a partir do que é dito na oração subordinante (Brito, 2003: 718). Esta ideia é corroborada pelo *Dicionário Terminológico* (DT), no qual é dito que a “subordinada adverbial (...) transmite uma ideia de contraste face a um pressuposto expresso ou implícito na subordinante”. Estas orações aproximam-se muito do nexos semântico que se encontra nas orações adversativas, como referem Lopes e Carapinha (2013: 87).

De acordo tanto com o *Dicionário Terminológico* (DT) como com Lopes e Carapinha (2013) e Brito (2003: 718), as orações concessivas podem ser:

- Concessivas factuais – “existência de uma situação inesperada relativamente a outra” ou “existência de uma situação que não é conforme as expectativas de um dado indivíduo sobre o curso desejável dos acontecimentos” (Brito, 2003: 718). Exemplo: “Embora estivesse a chover, o Pedro saiu à noite”. (Lopes, Carapinha, 2013: 87).
- Condicionais-concessivas – “nestas construções, a subordinante é relacionada com um conjunto de condições potenciais alternativas, e o que se asseve é que ela será sempre verdadeira, seja qual for a condição que se venha a verificar” (Lopes, Carapinha, 2013: 88). Exemplo: “Mesmo se fores a correr, já não apanhas o autocarro” (Lopes, Carapinha, 2013: 88).
- Condicionais contrafactuais: “A contrafactualidade é bem visível se continuarmos o enunciado com uma oração que nega o conteúdo proposicional da oração concessiva” (Brito, 2003: 720). Exemplo: “Mesmo se/ainda que tivesse parado de chover, o João não teria saído.” (Lopes, Carapinha, 2013: 88).

f) Orações comparativas

As orações subordinadas adverbiais comparativas são aquelas em que existe uma conjunção ou locução conjuncional que estabelece um termo de comparação entre dois elementos (Brito e Matos, 2003: 732). As orações subordinadas adverbiais comparativas por exprimirem uma comparação entre duas entidades ou situações em termos do grau de uma dada propriedade são consideradas construções de graduação e comparação

(Brito e Matos, 2003). Na verdade, estas orações, juntamente com as orações adverbiais consecutivas, exibem alguns comportamentos que as distinguem das restantes orações adverbiais e que levam alguns autores como Brito e Matos (2003) a separá-las da subordinação adverbial. O próprio *Dicionário Terminológico* ressaltava essas diferenças, embora matenha estes dois tipos de orações no grupo das subordinadas adverbiais. Cunha e Cintra (1984 :407) afirmam que se trata de uma oração comparativa caso a conjunção seja uma subordinativa comparativa, como é o caso de *como, assim como, tal como*. Referem ainda que o primeiro membro da comparação pode estar oculto (*tal, qual, tal como*) ou que se pode omitir o predicado da oração comparativa, quando uma forma do verbo da oração principal é repetido, sendo, portanto, frequentemente elípticas, ou seja, algo é elidido (*Dicionário Terminológico*).

g) Orações consecutivas

As orações consecutivas são aquelas que exprimem uma consequência de uma qualidade, quantidade, objeto descritas na oração subordinante. Considera-se consecutivas, as orações que se iniciem por *que* e que dependam de *tal, tão, tanto, tamanho*, ou também as orações iniciadas por *de forma que, de maneira que, de modo que, de sorte que* (Brito e Matos, 2003: 754). Segundo o *Dicionário Terminológico*, (DT) também estas orações podem exprimir o grau, tal como as comparativas, e por isso são consideradas construções de graduação.

2.4.2.2. Orações subordinadas adjetivas relativas

As orações subordinadas adjetivas relativas são introduzidas por pronomes, determinantes, advérbios ou adjetivos relativos, que estabelecem uma relação anafórica com um antecedente nominal ou frásico (Brito e Duarte, 2003: 655). Podem dividir-se em relativas restritivas e as relativas explicativas.

a) Oração subordinada adjetiva relativa restritiva

As orações relativas restritivas limitam e estão interligadas com o seu antecedente, isto é, determinam-no referencialmente. (Cunha e Cintra, 1984: 405; Choupina, 2004: 62). Esta ideia é também expressa pelo *Dicionário Terminológico* (DT), isto é, a oração subordinada adjetiva relativa é introduzida por palavras relativas que pretendem restringir a informação dada sobre o antecedente, e, por isso, estas orações desempenham a função sintática de modificador restritivo. As orações relativas restritivas apresentam características próprias quanto ao antecedente e ao morfema relativo que as introduz (Choupina, 2004: 62-70):

- natureza do antecedente: o antecedente pode ser, por exemplo, um sintagma nominal cujo núcleo seja um nome comum, mas nunca um nome próprio ou pronome pessoal;
- natureza do determinante: o determinante tem um papel essencial na identificação do tipo de relativa (Choupina, 2004: 63).
- natureza do morfema relativo: as orações relativas restritivas podem ser iniciadas por seis morfemas (*que, quem, o qual, cujo, quanto e onde*), sendo que alguns concordam em número e género com o antecedente (Choupina, 2004: 65).

b) Oração subordinada adjetiva relativa explicativa

A oração subordinada adjetiva relativa explicativa, à semelhança da subordinada adjetiva restritiva, é introduzida por palavras relativas, porém o seu objetivo é adicionar informação extra sobre a entidade representada pelo antecedente, desempenhando, assim, a função sintática de modificador apositivo. Como refere Choupina (2004: 77) e também Brito e Duarte (2003: 671), dado que esta oração adiciona informação suplementar, apresenta um carácter parentético, sendo esta característica traduzida, “na escrita, por vírgulas ou traços, e na oral, por uma pausa entre o sintagma nominal antecedente e a relativa” (Choupina, 2004: 77). Assim, as orações subordinadas adjetivas relativas explicativas surgem como um meio de

esclarecimento do antecedente, e não são por isso essenciais na construção frásica (Cunha e Cintra, 1984: 406).

- c) Contrariamente à oração subordinada adjetiva restritiva, a relativa explicativa pode ser antecédida por um nome próprio ou um pronome pessoal (Choupina, 2004: 77). Relativamente às palavras relativas que introduzem este tipo de orações relativas, como é o caso de *que*, *quem*, *o qual*, *cujo* e *onde* (Choupina, 2004: 78), que são as mesmas que surgem nas orações subordinadas adjetivas relativas restritivas, têm a particularidade de poderem assumir funções sintáticas como o sujeito ou complemento direto. (Choupina, 2004: 78; Brito e Duarte, 2003: 673).

2.4.2.3. Orações subordinadas substantivas

- a) Oração subordinada substantiva completiva

A oração subordinada substantiva completiva é uma construção de complementação, tal como o próprio nome indica, dependendo de um elemento subordinante, podendo ser este um verbo, um adjetivo ou um nome. (Duarte, 2003: 596). Caso a oração subordinada substantiva completiva tenha a forma verbal no modo indicativo ou no modo conjuntivo, são consideradas finitas, ao passo que se a forma verbal estiver no infinitivo são chamadas de não finitas ou infinitivas (Duarte, 2003: 596). No caso das completivas finitas estas podem ser introduzidas por *que*, *se*, *para* e, no caso das infinitivas, caso sejam seleccionadas por verbos declarativos de ordem, como *dizer*, *insistir*, podem ser introduzidas por *para*. (Duarte, 2003: 621). Como assinala Duarte (2003: 621), este *para* surge como complemento e não como uma verdadeira preposição.

Os testes de constituição, como substituir a oração subordinada substantiva completiva por pronomes demonstrativos como *isto*, *isso*, *aquilo* (Duarte, 2003: 597-598), permitem determinar as diferenças funções sintáticas que as orações subordinadas substantivas completivas podem assumir:

- função de sujeito: obtém-se, por exemplo, pela substituição da oração por um pronome demonstrativo em posição pré-verbal (Duarte, 2003: 606)
Exemplo: “É possível [que o João não venha à festa]/ “Isso é possível.” (Duarte, 2003: 606)
- função de complemento direto: substituição pelo pronome demonstrativo *isso* ou *o* clítico demonstrativo *o*, em posição pós-verbal (Duarte, 2003: 608)
Exemplo: “O conselho lamentou [que não lhe tenha sido comunicada a decisão]”/ “O conselho lamentou isso.” (Duarte, 2003: 608)
- função de complemento oblíquo: introduzidas por preposições como *a*, *de*, *em* e *por* e pode substituir-se pelo pronome demonstrativo *isso* precedido pela preposição. Não podem ser substituídas pelo pronome átono *-o* (Duarte, 2003: 614)
Exemplo: “O João insistiu [em [que fôssemos à festa dele]]./ “O João insistiu nisso” (Duarte, 2003: 614)

Além das completivas anteriormente mencionadas, existem também aquelas que são selecionadas por nomes e adjetivos, e com a respetiva função sintática de complemento de nome e complemento de adjetivo (Duarte, 2003: 616).

Exemplos: “Todos estão [conscientes [de [que a situação é muito complexa]]]”

“Aceito a [possibilidade [de [que haja vida fora do sistema solar]]]” (Duarte, 2003: 616).

b) Oração subordinada substantiva relativa

A oração subordinada substantiva relativa não tem um antecedente expresso e é introduzida por palavras relativas, isto é, pronomes, advérbios ou determinantes relativos. Estas orações podem desempenhar funções sintáticas como sujeito, complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo ou modificador do grupo verbal. Brito e Duarte (2003: 676) acrescentam a estas funções sintáticas a de predicativo do sujeito. Vejam-se os seguintes exemplos:

- Sujeito: “Quem vai ao mar perde o lugar”
- Complemento direto: “Recebi quem tu recomendaste”
- Complemento indireto: “Dei a quem precisava mais”
- Complemento oblíquo: “Moro onde encontrei casa mais barata”
- Predicativo do sujeito: “A Maria é quem está mais atenta nas aulas”.

(Brito e Duarte, 2003: 675-676).

Este tipo de oração não pode ocorrer com palavras relativas como *cujo* e *o qual* (Brito, Duarte, 2003: 677).

2.4.3. Advérbios conetivos/locuções adverbiais conetivas

Os advérbios conetivos ou locuções adverbiais conetivas (unidades com duas ou mais palavras que funcionam em termos semânticos e sintáticos como uma só) estabelecem ligações entre elementos das frases, podendo ser usados com dois objetivos: por um lado, para estabelecer nexos, por outro lado, para reforçar a ideia pretendida (Costa, 2008: 60). Tradicionalmente, advérbios conetivos como *porém*, *contudo*, *portanto* integram a classe das conjunções coordenativas (Cunha e Cintra, 1984). No entanto, dado que estes têm comportamentos sintáticos diferentes das conjunções, diversos autores defendem que devem ser tratados mais como advérbios de frase ou conetores (Matos, 2003; Matos e Raposo, 2013). Ao nível discursivo, estes itens são analisados como marcadores discursivos e conetores discursivos, juntamente com palavras/expressões de outras classes gramaticais como a das conjunções ou interjeições, contribuindo para a coerência e coesão textuais, fornecendo pistas ao leitor para a interpretação do texto (Lopes e Carapinha, 2013: 89), ou seja, dando “instruções ou pistas ao ouvinte/leitor sobre como articular de forma coerente dois segmentos discursivos” (Lopes, 2020 123).

Contudo, enquanto classe de palavra, Costa (2008) segue a proposta de Quirk *et al.* (1972) para os advérbios disjuntos (Costa, 2014) e considera itens como os referidos em cima como advérbios conetivos. O *Dicionário Terminológico* e os documentos em vigor reguladores do ensino do português adotam também esta terminologia. Assim, no DT

advérbio conetivo é definido como um “advérbio cuja função é o estabelecimento de nexos entre frases ou constituintes da frase, como por exemplo relações de consequência, de contraste ou ordenação”.

Há algumas propriedades que distinguem esta classe de palavras das conjunções, por exemplo, algumas delas partilhadas com os advérbios de frase. Segundo o critério definido por Costa (2008: 61), a distinção está no facto de que as conjunções surgem no início da oração, ao passo que os advérbios conetivos podem ocupar variadas posições.

Costa (2014:202) refere ainda a não ocorrência sob o escopo da negação (*O João não vem à festa, porém*), a impossibilidade de serem clivados (**Foi porém que o João não veio à festa*) e o escopo sob o domínio da frase. A autora acrescenta que o que distingue os advérbios conetivos de frase é o facto de pertencerem a classes semânticas, tal como as conjunções (adversativos, conclusivos) e de estabelecerem legações entre segmentos superiores à frase.

Apesar destes critérios sintáticos e semânticos, nem sempre é fácil identificar claramente quais os itens que integram esta classe de palavras. Por exemplo, Costa (2014) analisa o conector “pois” e verifica que não tem a mobilidade que outros advérbios conetivos têm, embora partilhe de outras propriedades.

A consulta das Aprendizagens Essenciais revela que, embora não especifique particularmente os advérbios conetivos, logo no 2.º ano de escolaridade, os alunos deverão ser capazes de usar “conectores de causa, de explicação e de contraste”. Apesar de não estar em vigor, se se consultar o *Programa e Metas Curriculares* (2015: 31) para o 7.º ano de escolaridade surge no domínio da gramática o advérbio conetivo como aprendizagem nova. Na verdade, ao nível discursivo, os advérbios e locuções adverbiais integram a classe dos conectores discursivos e num nível hierárquico superior a dos marcadores discursivos, juntamente com palavras/ expressões de outras classes gramaticais como a das conjunções ou interjeições, contribuindo para a coerência e coesão textuais e fornecendo pistas ao leitor para a interpretação do texto (Lopes e Carapinha, 2013: 89).

A partir da proposta feita por Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999) e Lopes e Carrapinha (2013) para os valores dos marcadores discursivos, e de Duarte (2003) para os valores das conexões paratáticas, faz-se, de seguida, uma adaptação para os advérbios conetivos/locuções adverbiais conetivas:

- a) listagem enumerativa³: Lopes e Carrapinha (2013: 93) designam estes “conetores estruturadores”, isto é, funcionam como guias “na ordenação da informação”. São exemplos de advérbios conetivos deste tipo: *depois, finalmente, por um lado, por outro lado, seguidamente* (Duarte, 2003: 104).
- b) listagem aditiva: este tipo de conetor funciona como um reforço do discurso subsequente (Lopes e Carrapinha, 2013: 91). Estas autoras designam-no como “conetor reforçativo”. Veja-se exemplos de advérbios conetivos de listagem aditiva: *além disso, igualmente, também, de novo, do mesmo modo, pela mesma razão*. (Duarte, 2003: 104).
- c) síntese: como o próprio nome indica, este tipo de conetor expressa um valor semântico de conclusão: *assim, em conclusão, em resumo, em síntese, em suma* (Duarte, 2003: 104).
- d) explicitação-particularização: este tipo de conetor faz uma reformulação do discurso dito no membro anterior. O objetivo deste tipo de conetor é reformular um enunciado, isto é, tornar claro aquilo que se quer dizer (Lopes e Carrapinha, 2013:89-90). O orador sente que ainda não transmitiu o suficiente para que a sua intenção comunicativa seja clara, e faz uso do segundo membro para retificar aquilo que poderia não ser tão bem entendido no primeiro membro (Martín Zorraquino e Portolés Lázaro, 1999: 4121). Lopes e Carrapinha (2013: 91) classificam-nos como “conetores especificativos”. São exemplo de tipo de advérbio conetivo, *isto é, ou seja, quer dizer, por exemplo, em particular* (Duarte, 2003: 105).

³ As designações apresentadas seguem as definidas por Duarte (2003).

- e) contraste: Duarte (2003: 105) divide este tipo de conexão em contraste substitutivo, antitético e concessivo. Os conectores contrastivos representam um contraste entre elementos. São exemplo disso: *em contrapartida, ao invés, ao contrário, pelo contrário*. (2013:94). Martin Zorraquino e Portolés Lázaro (1999: 4109) denominam este tipo de conector como contraargumentativos, ao passo que Lopes e Carapinha (2013: 94) de “conectores contrastivos”.
- f) inferência: Duarte (2003: 105) dá exemplos deste tipo de advérbios conetivos: *assim, deste modo, portanto, por esta razão, por isso (...)*.
- g) sequência temporal: *“antes, durante, então, entretanto, depois, em seguida”* (Duarte, 2003: 105).

Feita a revisão da bibliografia sobre alguns aspetos dos temas envolvidos neste projeto de investigação-ação, far-se-á no capítulo seguinte uma descrição do estudo desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, assim como uma reflexão sobre os dados obtidos.

3. Estudo Empírico

Com base no contexto de estudo e no enquadramento teórico, procedeu-se à elaboração do desenho metodológico. Neste capítulo, em primeiro lugar, faz-se uma descrição do desenho metodológico da intervenção a ser feita, assim como a descrição do pré-teste e do pós-teste implementados. Posteriormente, os resultados da intervenção e a sua discussão são apresentados. Por fim, discute-se as conclusões retiradas deste estudo.

3.1. Descrição do desenho metodológico

O desenho metodológico foi implementado no 1.º semestre do ano letivo de 2021/2022. O planeamento deste ciclo de intervenção foi feito tendo por base a metodologia de investigação-ação e o pressuposto de que com a colocação desta prática em ação se está a contribuir para a melhoria da prática educativa, quer porque aproxima os intervenientes que dela fazem parte como também favorece a partilha, procurando sempre estimular a reflexão crítica (Coutinho *et al.* 2009: 375).

Deste modo, a questão de investigação-ação que motivou este estudo foi *Que impacto tem o conhecimento gramatical sobre mecanismos de coesão interfrásica e sobre a relação destes com verbos de comando na construção de respostas restritas na área da educação literária?* Esta questão suscita a articulação de diferentes domínios, nomeadamente o domínio da gramática com o da escrita e da educação. Através do treino do domínio da gramática, este estudo pretende determinar o quanto esta pode ser útil para atenuar dificuldades dos alunos nos outros domínios, em particular, contribuindo para a melhoria da resposta a perguntas de interpretação literária sobre o texto literário *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes (obra que os alunos estavam a estudar no momento da aplicação deste estudo), com recurso ao estudo dos verbos de comando e também a mecanismos de coesão interfrásica, como orações coordenadas/subordinadas e advérbios conetivos e locuções adverbiais conetivas. A metodologia escolhida para este estudo sobre a articulação da gramática com os domínios da escrita e da educação literária é o laboratório gramatical, dado que é uma

metodologia que torna os alunos mais autónomos, dando-lhes papéis de investigadores e permitindo-lhes praticar e retirar conclusões por eles mesmos.

De salientar ainda que para a construção, quer dos testes, quer do laboratório gramatical, foi feito um estudo com base em análise documental, nomeadamente de cenários de resposta de exames e manuais, e revisão de bibliografia sobre os elementos estruturas linguísticas relevantes, que permitiu aferir para cada verbo de comando quais os advérbios conetivos/ locuções adverbiais conetivas e orações coordenadas e subordinadas que seriam mais adequadas para construir a resposta à instrução expressa por esse verbo de comando. Trata-se de uma proposta de didatização de um conteúdo que não é muito trabalhado no contexto do ensino do Português. Embora haja obviamente outras possibilidades de escolha de advérbios conetivos e orações para estruturar as respostas, para que se pudesse, por um lado, proceder à intervenção educativa em sala de aula, e, por outro lado, à avaliação dos resultados dessa intervenção, foi necessário definir alguns que, no contexto deste estudo, são os mais ilustrativos dos mecanismos de coesão interfrásica no âmbito da classe de palavras e construções frásicas que podem ser mobilizados nas respostas a um determinado verbo de comando.

A tabela seguinte sistematiza o desenho metodológico implementado.

Tabela 12 – Ciclo de investigação-ação

Ciclo de Investigação-Ação			
10.º ano			
	Pré-teste	Laboratório Gramatical	Pós-teste
Data	23 de fevereiro de 2022	24 e 25 de fevereiro de 2022 2 de março de 2022	3 de março de 2022
Aulas	1 aula de 50 minutos	1 aula de 50 minutos (dia 24) 1 aula de 100 minutos (dia 25) 1 aula de 50 minutos (dia 2)	1 aula de 50 minutos
Domínio(s)	Educação Literária Gramática Escrita	Educação Literária Gramática Escrita	Educação Literária Gramática Escrita

Atividade implementar	a	Realização de uma ficha de avaliação de interpretação literária sobre um excerto da obra <i>Crónica de D. João I</i> , Fernão Lopes.	Realização de um laboratório gramatical relacionado com os conteúdos: - verbos de comando - orações coordenadas/subordinadas em articulação com os verbos de comando estudados - advérbios conetivos/ locuções adverbiais em articulação com os verbos de comando estudados.	Realização de uma ficha de avaliação de interpretação literária sobre um excerto da obra <i>Crónica de D. João I</i> , Fernão Lopes.
--------------------------	---	--	---	--

Objetivo da atividade	Recolha de dados sobre: - adequação das respostas restritas às perguntas tendo em conta a instrução dada pelos verbos de comando; - uso adequado e variados de orações coordenadas e subordinadas nas repostas restritas; - uso adequado e variado de advérbios conetivos/ locuções adverbiais nas respostas restritas.	Exploração e realização do laboratório gramatical com o objetivo final de melhorar o desempenho dos alunos na resposta restrita a perguntas de interpretação literária, consciencializando-os do significado de verbos de comando e a sua articulação com elementos e estruturas gramaticais como as orações e os advérbios conetivos e da importância destes para a construção da coesão textual.	Recolha de dados sobre: - adequação das respostas restritas às perguntas tendo em conta a instrução dada pelos verbos de comando; - uso adequado e variados de orações coordenadas e subordinadas nas repostas restritas; - uso adequado e variado de advérbios conetivos/ locuções adverbiais nas respostas restritas.
-----------------------	--	---	--

É de notar que três alunos não fizeram o ciclo de investigação-ação completo, isto é, um aluno faltou no dia 24 de fevereiro e 2 de março e outros dois alunos faltaram também no dia 2 de março. No entanto, estes alunos realizaram parte do laboratório gramatical, e fizeram o pré-teste e pós-teste.

3.2. Aplicação do pré-teste

A aplicação do pré-teste (cf. anexo 2) decorreu no dia 23 de fevereiro de 2022, isto é, no 2.º semestre do ano letivo. Apesar da situação pandémica provocada por SARS-CoV-2, todos os alunos se encontravam presencialmente em sala de aula e, por isso, foram recolhidos no total 20 testes. Foi referido inicialmente neste relatório que a turma possui 21 alunos, porém, um dos alunos só integrou a turma depois de já ter sido implementado este ciclo de investigação-ação e, por esse motivo, não fez parte deste estudo.

3.2.1. Descrição e fundamentação do pré-teste

A aula de dia 23 de fevereiro de 2022 teve a duração de 50 minutos e foi inteiramente dedicada à realização do pré-teste. Esta atividade foi desenvolvida como diagnose para recolha de dados para o estudo de investigação-ação.

No início da aula, foi pedido aos alunos que guardassem o material escolar dado que iriam realizar uma ficha de trabalho de interpretação literária sobre a obra que estavam a estudar no momento, isto é, a *Crónica de D. João I*. Optou-se por chamar este pré-teste de “ficha de trabalho”, de modo a que os alunos o fizessem de forma mais tranquila e empenhada, dado que a designação “teste” provocava nestes alunos alguma ansiedade e nervosismo, que podiam prejudicar o seu desempenho. Os alunos realizaram o pré-teste em silêncio enquanto a professora estagiária circulava pela sala, e, no final da aula, procedeu-se à recolha dos testes. Este pré-teste foi construído, primeiramente, tendo em conta as *Aprendizagens Essenciais* (2018), e destaca-se como objetivos específicos a verificar se o aluno é capaz de:

- Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI;

- Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores;
- Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual.

Deste modo, optou-se por escolher um excerto da *Crónica de D. João I* que os alunos já tinham lido em aula, embora não tivessem respondido a nenhum questionário literário sobre o mesmo.

O pré-teste é composto por cinco perguntas restritas de interpretação literária com verbos de comando diferentes. A escolha destes verbos de comando foi feita após uma análise minuciosa das perguntas de educação literária tanto do manual⁴ dos alunos (primeiro e segundo capítulos) como dos exames nacionais de 12.º ano até ao ano de 2015 (analisou-se o grupo I). No que diz respeito aos exames nacionais, verificou-se que na 1.ª fase entre 2015-2021 os verbos de comando que surgiram com mais frequência foram os seguintes: *relacionar* (5x), *explicar* (10x), *explicitar* (8x), *justificar* (4x) e *identificar* (2x). Já na 2.ª fase entre 2015-2020 surgem: *relacionar* (4x), *explicar* (7x), *explicitar* (9x), *justificar* (4x) e *identificar* (1x). No que diz respeito ao manual dos alunos, em que foram analisadas as unidades 1 e 2, visto que eram as que os alunos tinham dado até ao momento, verificou-se que estes mesmos verbos de comando eram regulares, à exceção do *explicar* que não surge nestas unidades: *relacionar* (4x), *explicitar* (7x), *justificar* (3x) e *identificar* (7x). Observou-se, assim, que o verbo de comando *identificar* aparece tanto nos exames nacionais como no manual frequentemente como no manual, assim como *explicitar*, *justificar* e *relacionar*. O verbo de comando *explicar*, apesar de não aparecer no manual do aluno nas unidades referidas surge noutras e também nos exames nacionais com bastante frequência.

Além da análise quantitativa feita aos exames nacionais e ao manual dos alunos, estes verbos de comando foram escolhidos especialmente por estarem associados a

⁴ Pereira, M. J., Delindro, F. B. (2021) *Páginas 10* – português 10.º ano. Porto: Areal Editores.

diferentes processos cognitivos dentro da categoria “entender” na Taxonomia revista de Bloom (Anderson *et al.* 2001):

Processo cognitivo – “interpretar”: verbos de comando *identificar, explicitar, justificar*

Processo cognitivo – “comparar”: verbo de comando *relacionar, explicitar (a relação)*

Processo cognitivo – “inferir”: verbo de comando *justificar*

Processo cognitivo – “explicar”: verbo de comando *explicar, explicitar (o motivo)*

De notar que estes verbos comandos podem estar relacionados com outras categorias como “lembrar”, “avaliar”, entre outras, mas nesta análise considerou-se apenas a categoria “entender”, pois o contexto é o das perguntas de compreensão no domínio da educação literária. Para além disso, refira-se que mesmo na categoria “entender” o mesmo verbo de comando pode, dependendo da estrutura da pergunta, estar associado a processos cognitivos diferentes. É o caso de *explicitar* ou *justificar*.

Dado que os verbos de comando selecionados são transversais a todas as disciplinas e não só à de português (cf. Rodrigues *et al.*, 2018, para o verbo *explicar*), o trabalho laboratorial sobre este conteúdo pode ter repercussões positivas na melhoria do desempenho dos alunos noutras disciplinas.

Assim, as perguntas formuladas para o pré-teste foram as seguintes (cf. Anexo 2):

1. Identifica as duas personagens individuais responsáveis pelo alvoroço na cidade.
2. Explicita a forma como foi criado o “alvoroço” na cidade.
3. Explica a importância da ação do povo enquanto personagem coletiva neste episódio.
4. Relaciona a agitação do povo com os seus sentimentos em relação ao Mestre de Avis.
5. Justifica a atitude do Mestre no final do excerto.

Com o pré-teste, pretendeu-se fazer uma diagnose do desempenho dos alunos nas respostas restritas a perguntas do domínio da educação literária, de modo a recolher dados para fazer posteriormente a comparação com informação obtida a partir do pós-teste a ser realizado depois da aplicação do laboratório gramatical.

3.3. Aplicação do Laboratório Gramatical

Após a realização do pré-teste por parte dos alunos da turma de 10.º ano, procedeu-se à implementação de um laboratório gramatical com vista a melhorar a redação de respostas restritivas de interpretação literária trabalhando o valor semântico dos verbos de comando e alguns mecanismos de coesão interfrásica.

3.3.1. Prática letiva

No dia 24 de fevereiro de 2022 iniciou-se a realização da primeira parte do laboratório gramatical em sala de aula que dizia respeito aos verbos de comando. (cf. Anexo 3). O laboratório gramatical iniciou-se com a seguinte frase:

“Neste laboratório, vais aprofundar os teus conhecimentos sobre alguns conteúdos gramaticais relacionados com respostas curtas a perguntas de educação literária”.

Todo o laboratório foi construído tendo por base um excerto da *Crónica de D. João I*. Começou-se por ler em voz alta com os alunos esse mesmo excerto e depois foi dado um período de tempo para que pudessem responder às perguntas 1.1. e 1.2. A pergunta 1.1. consistiu numa atividade de introdução, em que os alunos tiveram de sublinhar em cinco perguntas de interpretação do excerto os verbos de comando. Já no exercício 1.2. os alunos tiveram de associar os verbos de comando sublinhados na pergunta 1.1. à definição certa que lhes correspondia.

Após a realização e correção destas duas perguntas, a professora instruiu os alunos a realizarem o exercício 1.3. em que foram dadas duas opções de respostas às perguntas do exercício 1.1. e os alunos teriam de escolher aquela que respondia corretamente ao verbo de comando, tendo em conta a definição escolhida em 1.2. De seguida, e após a correção do exercício 1.3., a professora realizou com os alunos o exercício 1.3.1., que consistia em justificar a seleção feita em 1.3, isto é, relacionar o conteúdo de cada opção de resposta com a instrução expressa pelo verbo de comando, justificando a escolha x e não y, e vice-versa.

Por último, os alunos realizaram o exercício 1.4. de modo a retirar conclusões sobre esta primeira parte do laboratório gramatical.

No dia 25 de fevereiro de 2022 iniciou-se a realização da segunda parte do laboratório gramatical (cf. Anexo 4), tendo sido terminado dia 2 de março de 2022, abrangendo assim 4 aulas de 50 minutos. A professora iniciou a aula relembrando os alunos que a primeira parte feita na aula anterior era importante para realizar estes exercícios do laboratório. Depois de os alunos terem relembrado a definição de cada verbo de comando, chegou a altura de observarem como é que se formula um tipo de resposta para cada um. O exercício 2.2., que realizaram em conjunto com a professora, consistiu na escolha de uma das duas opções dadas à quinta pergunta feita na parte 1 do laboratório, e, de seguida, a justificação dessa escolha (exercício 2.3.). O objetivo deste exercício era que os alunos tivessem contacto com duas respostas certas, e conseguissem perceber qual delas estava mais bem estruturada e coerente.

De seguida, foi pedido aos alunos que realizassem o exercício 3.1., que consistia na transcrição das respostas que tinham assinalado como certas no exercício 1.3. da primeira parte. Posteriormente, os alunos tiveram de sublinhar em cada resposta as orações coordenadas e subordinadas (exercício 3.2.) e registá-las no quadro do exercício 3.3. classificando-as. Posteriormente, preencheram este mesmo quadro com as locuções e conjunções coordenativas e subordinativas usadas (exercício 3.4.) e tiveram de acrescentar mais três conjunções que tivessem o mesmo valor. Agora que os alunos já tinham identificado cada oração e cada locução/conjunção usada em cada verbo de comando, procedeu-se à identificação do valor semântico dessas orações (exercício 3.5).

Nos exercícios seguintes os exercícios foram os mesmos, mas neste caso para os advérbios conectivos e locuções adverbiais conetivas. (exercício 4.1. a 4.4.).

Chegados a este ponto do laboratório gramatical, os alunos registaram as conclusões que tinham retirado até ao momento da realização deste laboratório. (exercício 4.5.)

O exercício 5 constituiu a parte de treino. Os alunos começaram por ler um excerto da *Crónica de D. João I* (exercício 5.1.), e, de seguida, completaram perguntas com os verbos de comando que foram estudando ao longo do laboratório gramatical (exercício

5.2.). Posteriormente, os alunos preencheram uma tabela em que para cada verbo de comando tiveram de identificar uma oração coordenada/subordinada e um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva a usar (exercício 5.3.) e no exercício 5.4. tiveram de escolher de entre duas opções aquela que era mais adequada e mais bem estruturada à pergunta feita sobre o excerto, justificando a escolha (exercício 5.5.). Por fim, no exercício 5.6. os alunos formularam respostas estruturadas a perguntas de interpretação literária, tendo em conta o que foram aprendendo ao longo do laboratório gramatical.

3.4. Aplicação do pós-teste

Após a realização e a correção de todo o laboratório gramatical, a professora realizou na aula do dia 3 de março de 2022 o pós-teste. No momento da realização do pós-teste a turma estava toda presente, pelo que se recolheu no total 20 testes.

3.4.1. Prática letiva

À semelhança do pré-teste, a professora pediu aos alunos que realizassem uma nova ficha de trabalho de interpretação literária de outro excerto da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes. A realização do pós-teste (cf. Anexo 5) demorou 50 minutos, sendo que no final da aula a professora recolheu as fichas de todos os alunos. A estrutura deste pós-teste foi a mesma do pré-teste para assim se conseguir fazer a comparação, tendo sido usados os mesmos verbos de comando e o mesmo tipo de formulação nas perguntas, como se pode ver a seguir:

1. Identifica a personagem central do excerto.
2. Explicita a situação que os habitantes da cidade de Lisboa viviam.
3. Explica a importância do recurso às missas e às rezas.
4. Relaciona o estado de espírito do Mestre de Avis com a situação que o povo vivia.
5. Justifica o arrependimento sentido por alguns por não se terem entregado ao rei de Castela.

3.5. Resultados obtidos

3.5.1. Análise global comparativa e discussão dos dados

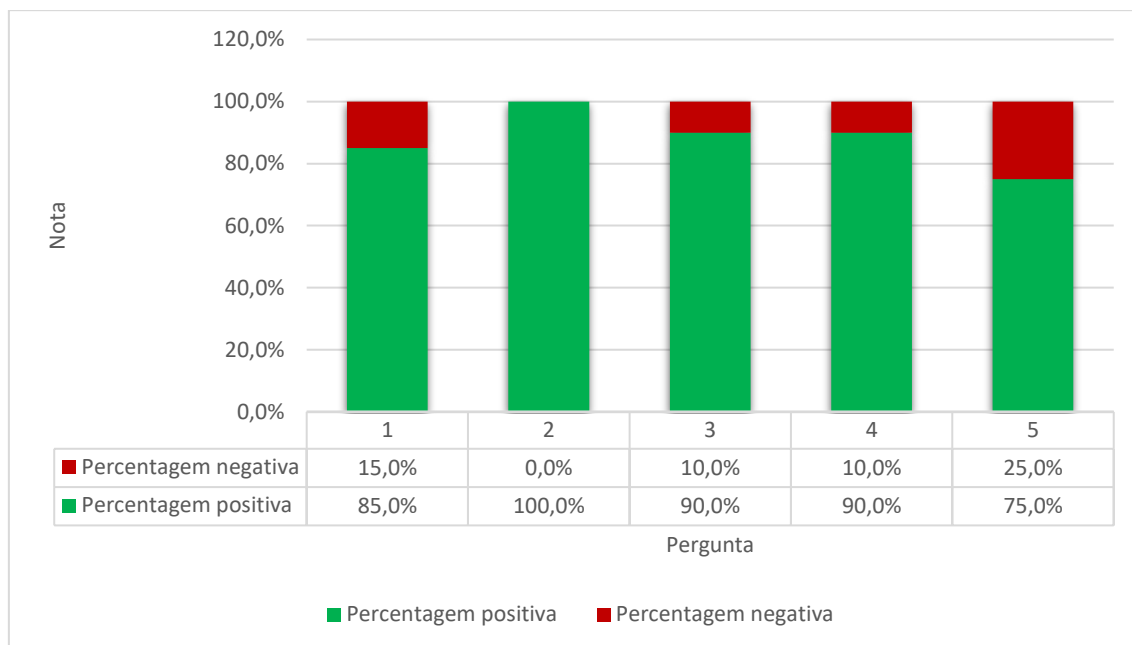
Como já foi referido anteriormente, foi aplicado um pré-teste para averiguar se os alunos respondiam adequadamente ao verbo de comando de cada pergunta, se usavam elementos/estruturas linguísticas, a saber orações coordenadas e subordinadas e advérbios conetivos, que contribuíssem para a coesão e coerência das respostas restritas a perguntas de interpretação literária. Após a aplicação do laboratório gramatical, também já descrito anteriormente, aplicou-se um pós-teste com o objetivo de determinar se houve melhorias na redação das respostas tendo em conta a adequação do conteúdo aos verbos de comando e a mobilização frequente e variada dos mecanismos de coesão interfrásica trabalhados no laboratório gramatical.

As respostas tanto do pré-teste como do pós-teste foram cotadas seguindo, em termos gerais, a classificação dos exames nacionais de português do 12.º ano e os seus critérios de classificação (cf. anexo 7). Como tal, cada pergunta foi cotada com um máximo de 13 pontos, equivalente às perguntas de interpretação feitas no primeiro grupo dos exames nacionais e foram estabelecidos descritores de desempenho para cada nível. Contudo, nos descritores de desempenho foram discriminados critérios mais específicos relativamente aos mecanismos linguísticos de coesão interfrásica partindo de uma resposta modelo.

Num primeiro momento, foi feita a correção dos testes seguindo os critérios de correção definidos, determinando o nível em que a resposta se situava e quais os pontos a atribuir. Em cada pergunta, definiu-se a atribuição de 10 pontos para o conteúdo e estruturação da resposta e 3 pontos para a correção linguística (erros ortográficos, pontuação, acentuação). No caso de o aluno não responder à instrução dada pelo verbo de comando ou não apresentar a interpretação correta a resposta foi cotada com zero pontos.

Os gráficos 3 e 4 mostram os resultados do desempenho dos alunos em cada uma das perguntas, em termos de nota positiva (6,5 pontos a 13 pontos) e nota negativa (abaixo de 6,5 pontos) no pré-teste e no pós-teste.

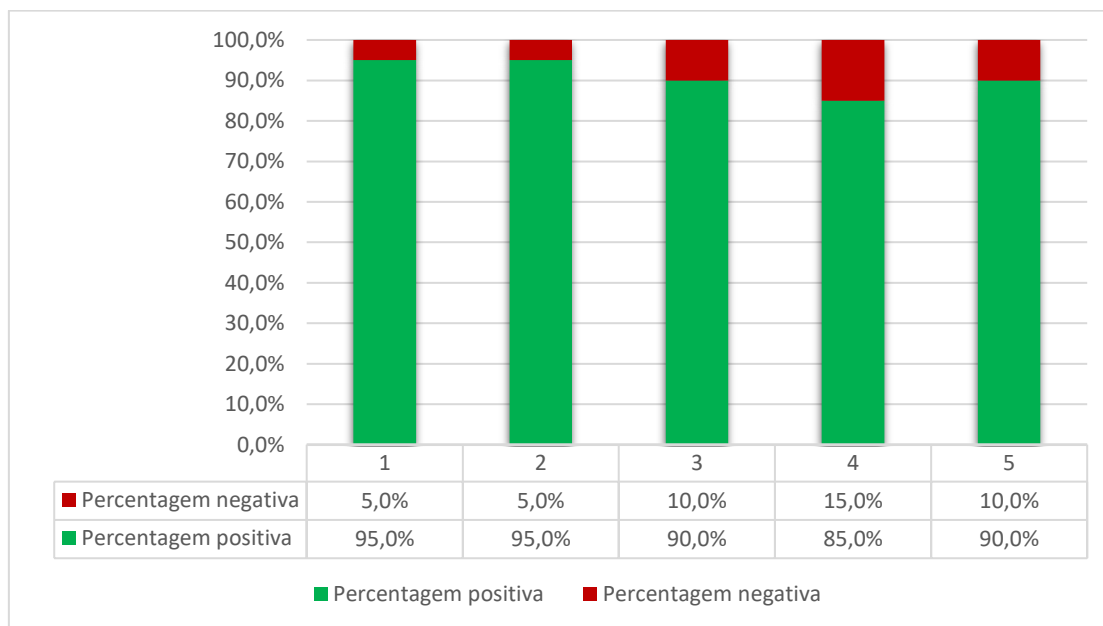
Gráfico 3 - Percentagem dos resultados dos alunos no pré-teste



Como se pode verificar pelo gráfico, a pergunta em que se verificou mais negativas foi na pergunta 5 com o verbo de comando *justificar*, ao passo que na pergunta 2 não houve negativas.

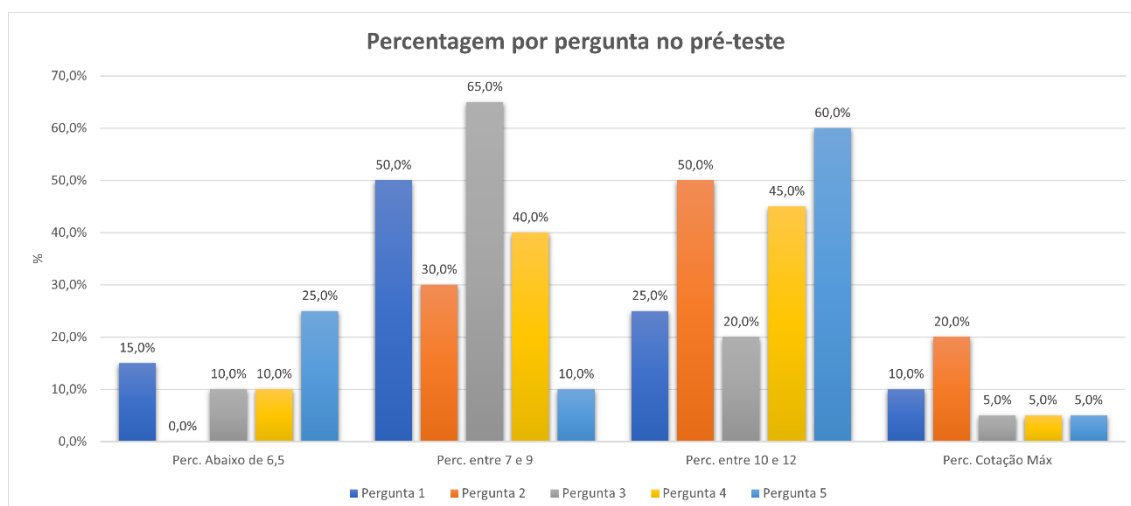
Foi feita a mesma análise para o pós-teste e verificou-se que nas perguntas 1 e 5 a percentagem de notas negativas na turma diminuiu; porém, aumentou ligeiramente nas perguntas 2 e 4 (cf. gráfico 4).

Gráfico 4 - Percentagem dos resultados dos alunos no pós-teste



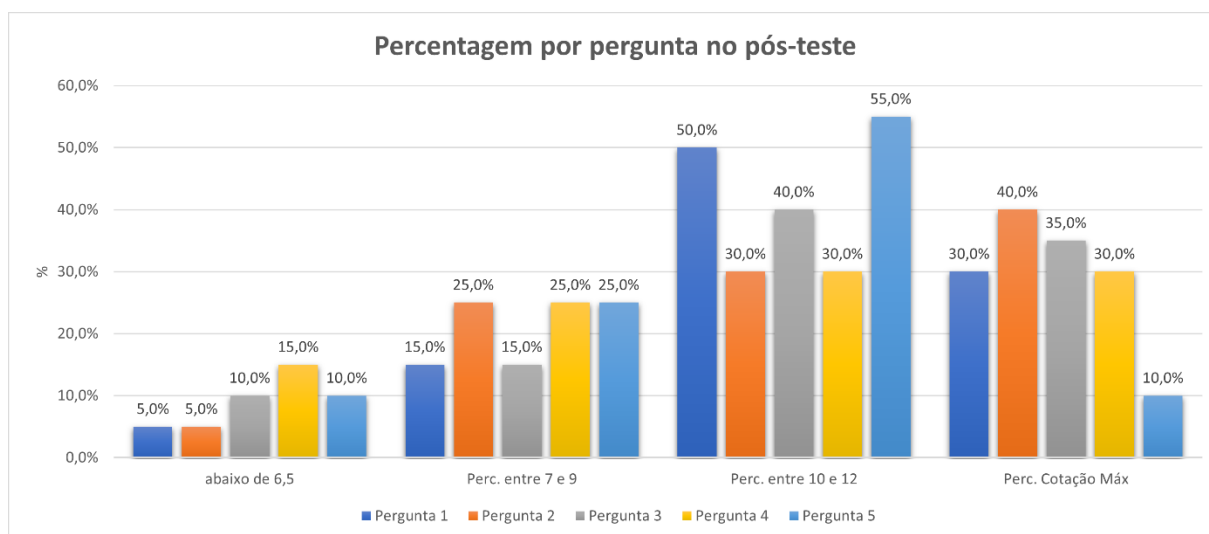
No que diz respeito às notas do pré-teste, veja-se o gráfico seguinte quanto à avaliação por pontos. O gráfico mostra a percentagem de alunos que obtiveram abaixo de 6,5 pontos, entre 7 e 9 pontos, entre 10 e 12 e, por fim, a cotação máxima de 13 pontos em cada pergunta.

Gráfico 5 - Percentagem por pergunta no pré-teste



Para o pós-teste, foi feita a mesma análise, como se pode ver no gráfico 6.

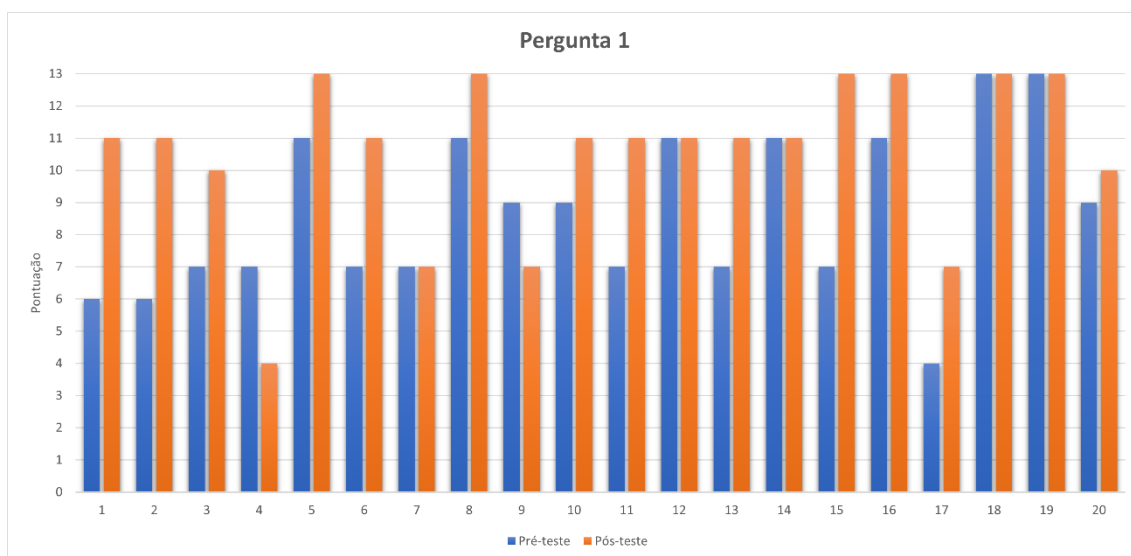
Gráfico 6 - Percentagem por pergunta no pós-teste



Estes gráficos revelam que no pré-teste na pergunta 1, isto é, com o verbo de comando *identificar*, 85% da turma teve uma classificação positiva, 15% negativa, 10% da turma atingiu a cotação máxima de 13 pontos e ainda que 50% da turma obteve entre os 7 e 9 pontos (cf. gráfico 5).

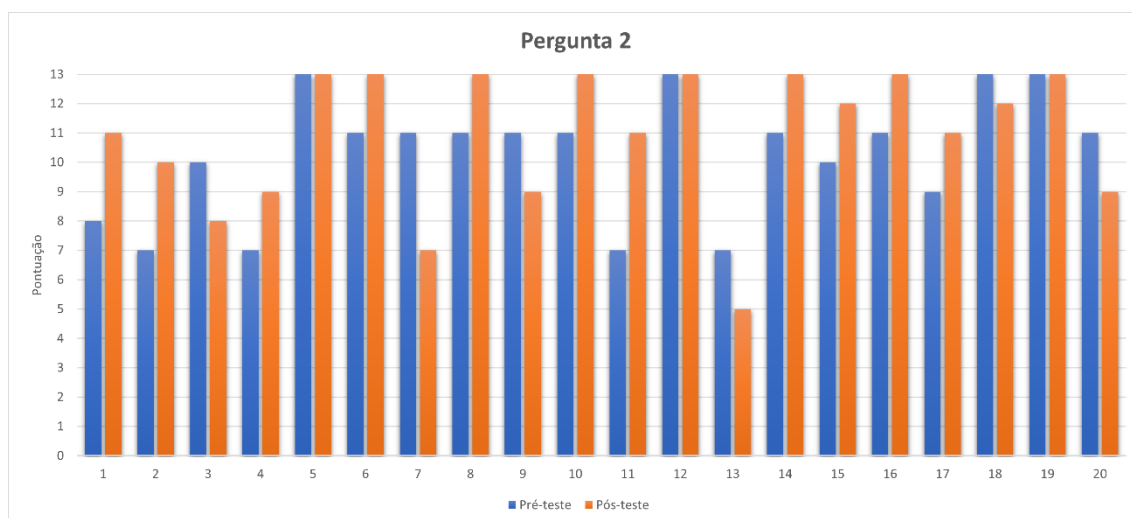
No pós-teste, verificou-se que 95% da turma obteve uma classificação positiva, 5% negativa, 30% atingiu a cotação máxima de 13 pontos e 50% da turma se concentrou entre os 10 e 12 pontos (cf. gráfico 6). Assim, verifica-se que, no diz respeito à pergunta 1, as notas da turma melhoraram do pré-teste para o pós-teste. De seguida, veja-se o gráfico ilustrativo dos pontos obtidos por aluno na pergunta 1, nos quais é visível que 13 alunos melhoraram nas suas classificações.

Gráfico 7 - Pontos obtidos por aluno na pergunta 1



Já na segunda pergunta, que inclui o verbo de comando *explicitar*, no pré-teste não se registraram respostas com classificação negativa. 20% da turma conseguiu a cotação máxima, isto é, 13 pontos, 30% da turma teve entre 7 e 9 pontos e 50% entre 10 e 12 pontos (cf. gráfico 5). Já no pós-teste 95% da turma obteve uma classificação positiva, 40% atingiu a cotação máxima, 25% da turma teve entre os 7 e 9 pontos e 30% entre os 10 e 12 pontos (cf. gráfico 6). Como tal, verificando o gráfico seguinte, foi possível concluir que houve uma melhoria generalizada na turma, dado que, por exemplo, no pré-teste apenas 20% da turma obteve a cotação máxima e no pós-teste esta percentagem subiu atingindo os 40% (cf. gráfico 8). Além disso, 11 alunos melhoraram a sua classificação.

Gráfico 8 - Pontos obtidos por aluno na pergunta 2



Veja-se um exemplo de um caso em que o desempenho do aluno melhorou:

Figura 5 - Exemplo de resposta do pré-teste (Aluno 10)

2. Explicita a forma como foi criado o “alvorogo” na cidade.

O alvorogo criado na cidade foi provocado ~~pele~~ por Alvaro Parz e o Mestre. Alvaro Parz andava pela cidade com o seu cavalo e espalhava a noticia que o Mestre havia morrido em território da Rainha. Com isto, o povo juntou-se fora de suas casas, e encontrava-se preocupado com o Mestre e alguns ainda acusavam a Rainha de o ~~terem~~ matado. Foi então criado este alvorogo na cidade.

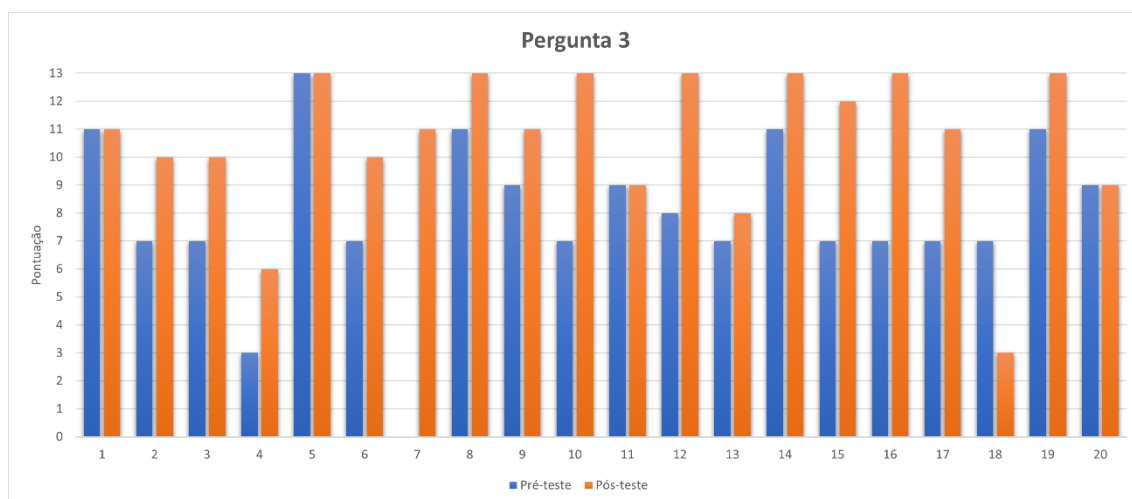
Verifica-se que na resposta do pré-teste, o aluno já possui alguma facilidade em elaborar uma resposta, porém revela pouco uso tanto de orações como de advérbios conetivos, apesar de responder ao verbo de comando. Já no pós-teste, no que diz respeito à estrutura de resposta, o aluno melhora consideravelmente. O aluno faz uma primeira frase de introdução, a que se segue o desenvolvimento de resposta onde explicita a situação vivia pelos habitantes da cidade, fazendo uso de advérbios conetivos/ locuções adverbiais conetivas (“na verdade”, “em suma”) e de uma oração explicativa, assim como de uma subordinada completiva. Por fim, marca a conclusão da sua resposta com o advérbio conetivo *em suma*.

Figura 6 - Exemplo de resposta do pós-teste (Aluno 10)

2) Explicita a situação que os habitantes da cidade de Lisboa viviam.
Os habitantes da cidade de Lisboa encontravam-se numa situação difícil. De acordo com o exército, uns ~~estes~~ lamentavam a situação na qual se encontravam e outros tentavam consolar os mais pessimistas. Na verdade, esta situação era complicada pois a população de Lisboa encontrava-se cercada pelo Rei de Castela e nada podiam fazer a seu favor. Em suma, o povo encontrava-se desolado pelo cerco de Castela e dizia ainda que preferia morrer a ver certos males cometidos.

Na terceira pergunta com o verbo de comando *explicar*, 90% da turma atingiu um resultado positivo: 5% obteve cotação máxima, 65% da turma manteve-se entre os 7 e 9 pontos e 20% da turma entre os 10 e 12 pontos (cf. gráfico 5). Já no pós-teste verificou-se uma melhoria sendo que 35% da turma atingiu a cotação máxima e 40% tirou entre os 10 e 12 pontos (cf. gráfico 6). Veja-se o seguinte gráfico que ilustra os pontos obtidos por aluno nesta pergunta, nos quais é visível uma melhoria das classificações, havendo apenas um aluno que baixou a nota e 15 que melhoraram. (cf. gráfico 9).

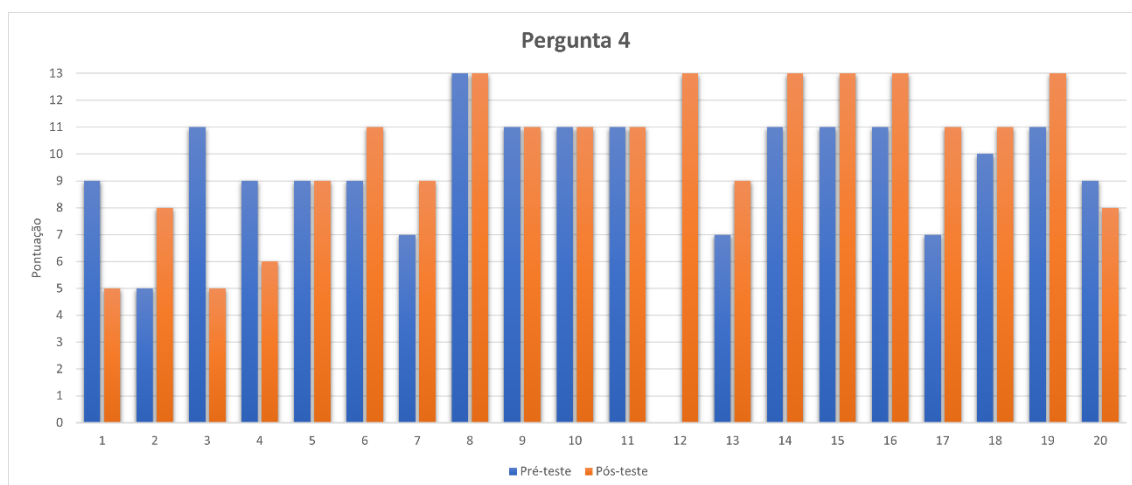
Gráfico 9 - Pontos obtidos por aluno na pergunta 3



Nas respostas à pergunta 4 com o verbo de comando *relacionar*, no pré-teste, cerca de 90% da turma conseguiu nota positiva, sendo que 5% teve cotação máxima, 40% entre os 7 e 9 pontos e 45% entre os 10 e 12 pontos (cf. gráfico 5). No que diz respeito ao pós-teste, cerca de 85% conseguiu um resultado positivo, o que indica que um dos alunos piorou a sua cotação. Porém, 30% atingiu a cotação máxima, o que fez com que o

número de alunos com cotação entre os 7 e 9 baixasse para 25% e entre os 10 e 12 pontos para 30% (cf. gráfico 6). Veja-se o gráfico seguinte que diz respeito aos pontos por aluno nesta pergunta (cf. gráfico 10), no qual é visível que 11 alunos melhoraram a nota.

Gráfico 10 - Pontos por aluno na pergunta 4



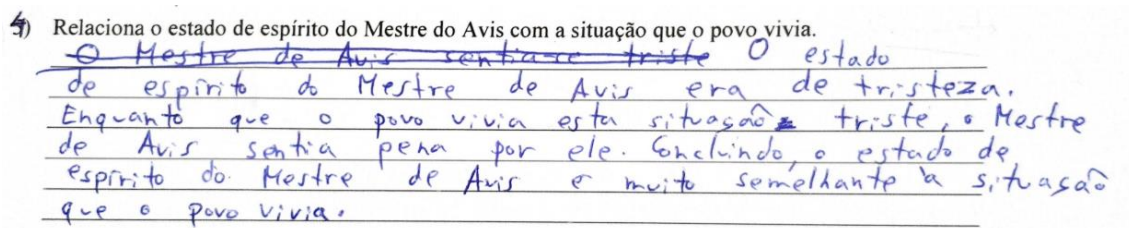
Veja-se mais um exemplo ilustrativo desta melhoria:

Figura 7 - Exemplo de resposta do pré-teste (Aluno 7)

4. Relaciona a agitação do povo com os seus sentimentos em relação ao Mestre de Avis.
 Quando anunciaram que tinham matado o Mestre de Avis, o povo ficou muito agitado. Isto demonstra que o povo gostava do Mestre de Avis.

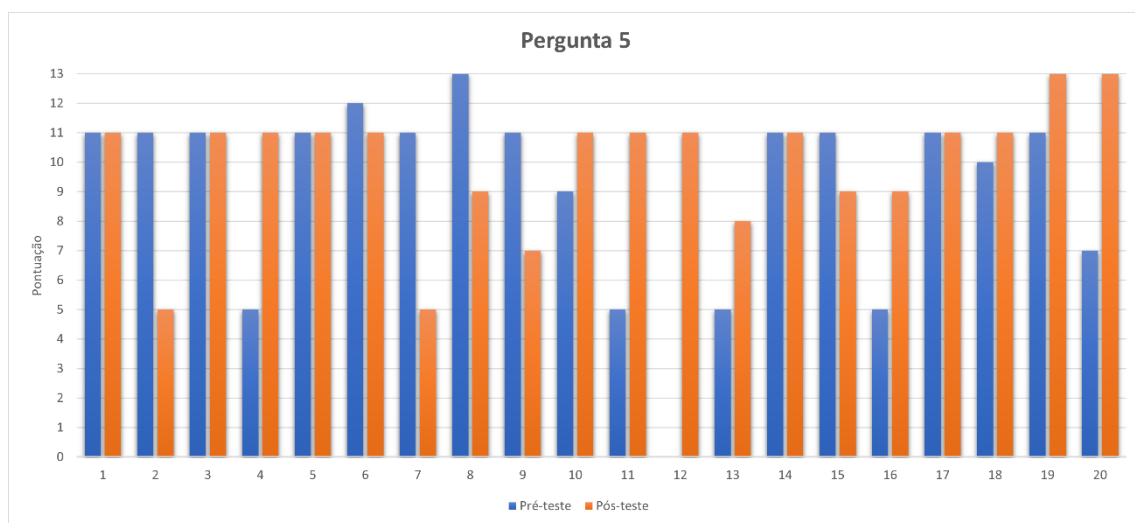
Como se pode verificar na resposta do pré-teste, apesar de o aluno responder ao verbo de comando, não mobiliza elementos e estruturas linguísticas de coesão. No pós-teste, o aluno melhora, pois além de dividir a sua resposta por partes usando advérbios conetivos, também consegue responder de forma mais explícita ao verbo de comando, fazendo também uso de orações. Acima de tudo, usa a oração subordinada temporal (ainda que introduzida por “enquanto que” em vez de “enquanto”) para estabelecer um paralelismo entre os dois elementos, algo que foi treinado no laboratório gramatical.

Figura 8 - Exemplo de resposta do pós-teste (Aluno 7)



Por fim, na última questão, com o verbo de comando *justificar*, verificou-se que no pré-teste 25% dos alunos obtiveram um resultado negativo, 5% não respondeu, 5% atingiu uma cotação máxima e 60% manteve-se entre os 10 e 12 pontos (cf. gráfico 5). Já no pós-teste, 10% dos alunos teve um resultado negativo, 10% teve cotação máxima, 25% conseguiram entre os 7 e 9 pontos ao passo que 55% conseguiram entre 10 e 12 pontos (cf. gráfico 6). Estes resultados, no pós-teste, justificam-se pelo facto de ter havido pelo menos duas interpretações diferentes que a turma fez do excerto e que, consequentemente, dividiu as respostas em dois grupos. Por um lado, os alunos interpretaram que o arrependimento sentido por alguns por não se terem entregado ao Rei de Castela se devia ao medo de que de algo pior ainda estivesse para acontecer. Por outro lado, outros alunos interpretaram que o sentimento de arrependimento se justificava porque poderiam ter evitado o cerco de Lisboa caso se tivessem rendido a Castela. Veja-se o seguinte gráfico com os pontos atribuídos a cada aluno nesta pergunta, no qual é visível que 9 alunos melhoraram a sua classificação.

Gráfico 11 - Pontos por aluno na pergunta 5



Veja-se um exemplo de melhoria de resposta:

Figura 9 - Exemplo de resposta do pré-teste (Aluno 20)

5. Justifica a atitude do Mestre no final do excerto.

No final do excerto, fomos capazes de ver que a verdade não tinham matado o mestre e ~~esta~~ que este se mostrou numa grande janela e mostrou que estava realmente vivo. Foi capaz de ver também que o povo se interessava realmente com ele e também com Portugal e foi também uma forma de acalmar o povo.

Nesta resposta do pré-teste, o aluno só respondeu ao verbo de comando, isto é, não justificou com argumentos válidos a atitude do Mestre, apresentando apenas parcialmente a finalidade da ação do Mestre na última oração coordenada copulativa. Além disso, recorre a poucos mecanismos linguísticos de coesão interfrásica. Já no pós-teste é possível verificar uma melhoria ao nível de conteúdo, de estrutura e de adequação ao verbo de comando, pois o aluno usa advérbios conetivos, além de que apresenta argumentos para justificar o arrependimento sentido por alguns por não se terem entregado ao rei de Castela.

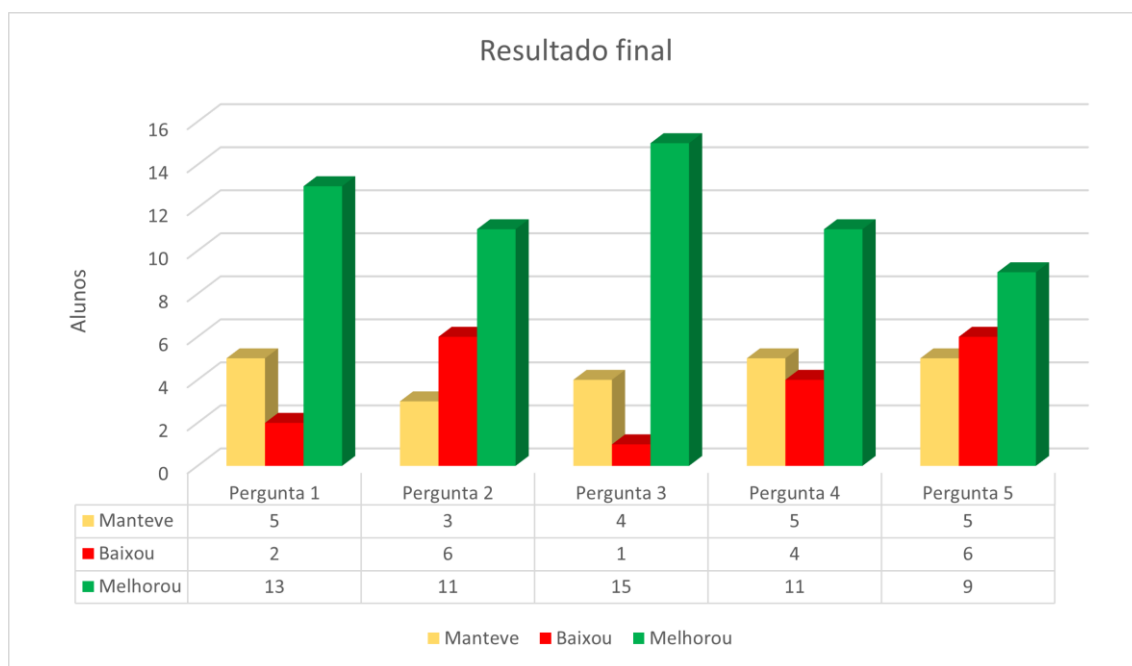
Figura 10 - Exemplo de resposta do pós-teste (Aluno 20)

5 Justifica o arrependimento sentido por alguns por não se terem entregado ao rei de Castela.

Como o povo português não se entregou ao rei de Castela, este ~~começou~~ ~~a~~ ~~destruiu~~ a cidade de Lisboa, começando assim a haver destruição por toda a cidade. Ao verem a sua cidade em pedregos, muita gente do povo arrependeu-se de não se ter entregue ao rei de Castela, pois se o tivessem feito, nada daquilo teria acontecido. Em suma, o povo português sente-se culpado pela destruição da capital.

Em conclusão, observou-se, assim, que houve uma melhoria dos resultados comparando as respostas do pré-teste com as do pós-teste, como se pode ver no gráfico seguinte. Essa melhoria do desempenho dos alunos é mais evidente na pergunta 1 e na pergunta 3, em que foram usados os verbos de comando *identificar* e *explicar*.

Gráfico 12 - Análise global dos dados



3.5.3. Análise detalhada comparativa e discussão dos resultados

Feita uma análise global dos resultados obtidos pelos alunos nos instrumentos de avaliação, a professora estagiária pretendeu aferir se houve progressão dos alunos nos diferentes parâmetros focados neste estudo de investigação-ação, a saber: adequação da resposta ao verbo de comando usado na pergunta; o uso frequente e variado dos mecanismos de coesão interfrásica, orações coordenadas e subordinadas e advérbios e locuções adverbiais conetivas.

a) Adequação da resposta ao verbo de comando

Primeiramente, procedeu-se à análise detalhada comparativa dos resultados quanto à adequação da resposta ao verbo de comando empregue na pergunta de interpretação, de modo a avaliar se o trabalho desenvolvido no laboratório gramatical sobre este

conteúdo tinha melhorias, ou não, no desempenho dos alunos. Neste parâmetro verificou-se se os alunos adequaram a sua resposta à instrução dada pelo verbo de comando independentemente do conteúdo corresponder, ou não, à interpretação certa do excerto. Isto é, mesmo que os alunos não tenham, por exemplo, na pergunta 3, dado uma explicação certa tendo em conta o conteúdo, mas tenham de facto feito a sua resposta de acordo com o verbo de comando, contabilizou-se como resposta correta em termos de adequação ao verbo de comando. Veja-se o seguinte exemplo ilustrativo:

Figura 11 - Exemplo de resposta do pré-teste (Aluno 2)

4. Relaciona a agitação do povo com os seus sentimentos em relação ao Mestre de Avis.
- A agitação do povo relaciona-se com o facto do Mestre ser o único sucessor possível para o trono português. E ao mata-lo Portugal iria perder a sua independência. E como foi morto por mando da rainha, ~~o povo~~ ("... que o matava o conde Joam Fernandez por mandado da rainha...") o povo português enfureceu-se.

Neste exemplo, o aluno relaciona de facto a agitação do povo com a personagem Mestre de Avis, no entanto em termos de conteúdo e interpretação do texto a resposta não está correta, o que mostra dificuldades ao nível do domínio da educação literária.

Os gráficos a seguir apresentados sistematizam os resultados. De notar, as respostas que dizem respeito a “parcial” referem-se a casos em que os alunos, por exemplo, com o verbo de comando *explicitar*, apenas apresentaram a ideia, mas não a deixaram suficientemente clara como é exigido pelo verbo de comando.

Gráfico 13 - Resposta ao verbo de comando: pré-teste

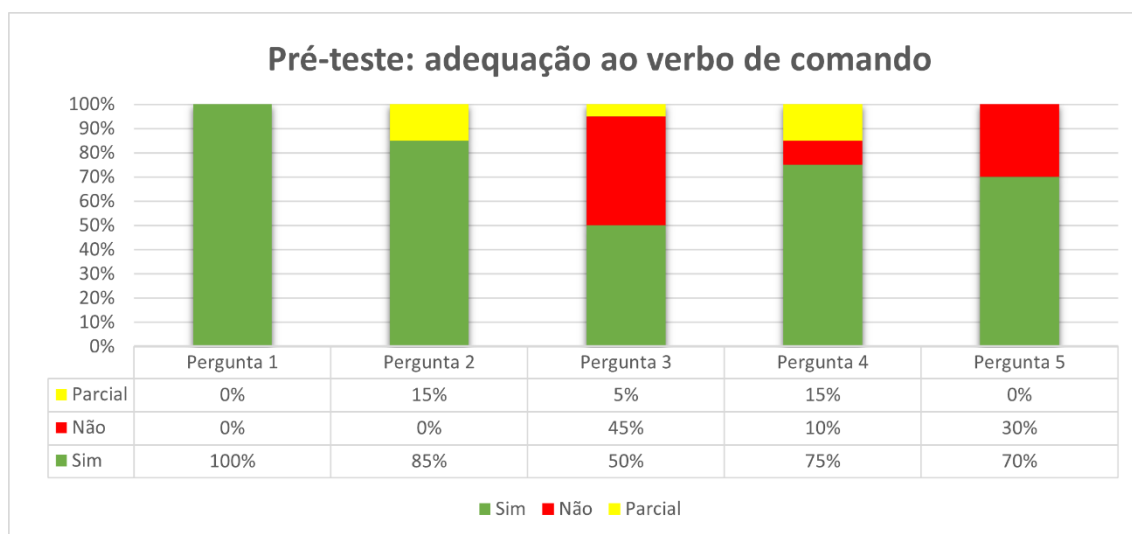
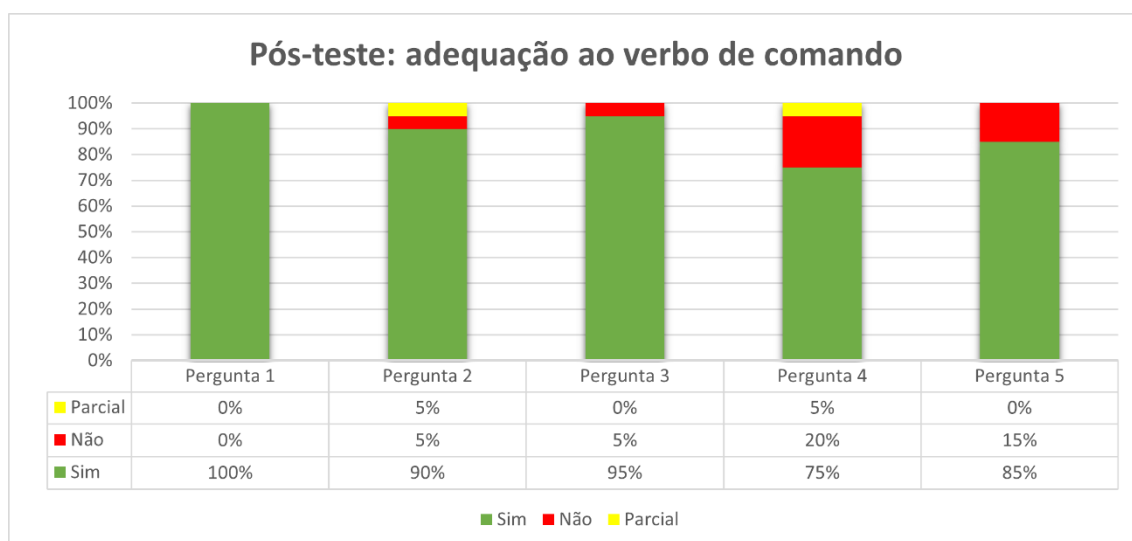


Gráfico 14 - Resposta ao verbo de comando: pós-teste



A observação dos gráficos mostra que no pré-teste: à pergunta 1, com o verbo de comando *identificar*, 100% da turma respondeu acertamente e que esta percentagem se manteve. Como foi referido anteriormente, este parâmetro avaliou se os alunos respondiam ou não ao verbo de comando, independentemente de a interpretação do excerto ser a correta ou não.

Na pergunta 2, 85% da turma respondeu acertamente ao verbo de comando (*explicitar*) no pré-teste, e no pós-teste essa percentagem subiu para 90%. Veja-se o exemplo ilustrativo seguinte:

Figura 12 - Exemplo de resposta do pré-teste (Aluno 11)

2. Explicita a forma como foi criado o “alvorço” na cidade.

O alvoroço começou devido ao fado do Mestre. Este andava a espalhar a notícia por onde passava, chegando até à casa de Alvaro Bez que por sua vez correu pela cidade contando o acontecimento.

Nesta resposta do pré-teste, veja-se que o aluno apesar de extrair a ideia de que o “alvorço” foi provocado por duas personagens e de referir os seus atos que contribuíram para tal, não torna essa ideia clara, dando pormenores.

Já no pós-teste, o aluno começa por referir numa frase de introdução a situação que os habitantes da cidade de Lisboa viviam. De seguida, no desenvolvimento da sua resposta, caracteriza com mais informação a situação vivida pelo povo.

Figura 13 - Exemplo de resposta do pós-teste (Aluno 11)

- 2) Explicita a situação que os habitantes da cidade de Lisboa viviam.

Os habitantes da cidade de Lisboa estavam a viver uma situação completamente triste e desumana. Devido ao cerco feito pelos castelhanos, não tinham mantimentos necessários para sobreviver, questionando se tinham tomado uma boa decisão ao lutar pelo seguro da independência. Contudo o cerco estava a tornar a situação dos habitantes de Lisboa complicada.

Quanto à pergunta 3, que integrava o verbo de comando *explicar*, a comparação das respostas do pré-teste para o pós-teste revela uma melhoria relevante, na medida em que 50% respondeu acertadamente no pré-teste e esse número no pós-teste subiu acentuadamente para 95%. Veja-se um exemplo ilustrativo dessa melhoria:

Figura 14 - Exemplo de resposta do pré-teste (Aluno 4)

3. Explica a importância da ação do povo enquanto personagem coletiva neste episódio.

A importância da ação do povo enquanto personagem coletiva neste episódio é que mudaram o nome Juam Fermundes ("o mutaron o conde Juam Fermundes"). E também ali ele o ajudou e ficou protegendo o Mestre de ser morto.

Na resposta do pré-teste, o aluno, apesar de referir que a ação do povo era para proteger o Mestre de ser morto, não apresenta claramente a causa ou o motivo de a ação do povo ter sido tão importante enquanto personagem coletiva. Já no pós-teste, o aluno responde ao verbo de comando adequadamente, dado que indica a razão ou o motivo do recurso às missas e às rezas por parte da população. Note-se, contudo, que no que à forma diz respeito a resposta tem alguns problemas sintáticos, já para não falar nos erros ortográficos.

Figura 15 - Exemplo de resposta do pós-teste (Aluno 4)

- 3) Explica a importância do recurso às missas e às rezas.

A importância do recurso às missas e às rezas era que pediam pedir ajuda a Deus, para que ele conseguisse fazer tudo o que tinha a acontecer do mal. Contada, por habitantes

Na pergunta 4, na qual era usado o verbo de comando *relacionar*, os resultados mantiveram-se, isto é, 75% de respostas corretas no pré-teste e 75% no pós-teste. Veja-se o seguinte exemplo ilustrativo:

Figura 16 - Exemplo de resposta do pré-teste (Aluno 2)

4. Relaciona a agitação do povo com os seus sentimentos em relação ao Mestre de Avis.
- A agitação do povo relaciona-se com o facto do Mestre ser o único sucessor possível para o trono português. E ao mata-lo português iria perder a sua independência. E como foi morto por mando da rainha, ~~e por~~ ("... que o matava o conde João, Fernandez por mandado da rainha...") o povo português enfureceu-se.

Figura 17 - Exemplo de resposta do pós-teste (Aluno 2)

- 4) Relaciona o estado de espírito do Mestre do Avis com a situação que o povo vivia.
- O estado de espírito do Mestre do Avis era desanimador, pois ouvia os sussurros do povo sobre as suas condições, e ~~sempre~~ seus arrependimentos, e como responsável pelo seu povo o mestre de Avis sentiu que não pode governar o seu povo como deveria devendo-o a esta situação desesperada. Em suma, o Mestre sentia-se responsável e desanimado por não ter governado o seu povo ao sucesso como deveria.

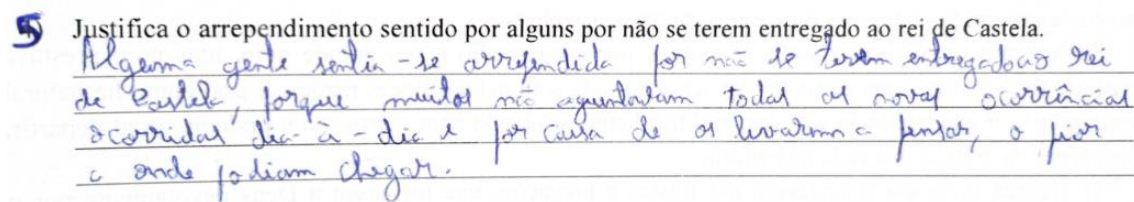
Por fim, à pergunta 5, no pré-teste 70% dos alunos responderam adequadamente ao verbo de comando, e no pós-teste essa percentagem subiu para 85%. Veja-se o seguinte exemplo ilustrativo dessa melhoria:

Figura 18 - Exemplo de resposta (Aluno 13)

5. Justifica a atitude do Mestre no final do excerto.
- ~~Atitude do Mestre perante todo o que aconteceu foi~~ A atitude do Mestre perante todas aquelas ocorrências, foi ~~feliz~~ ~~para se acalmar~~ enquanto explica que "... Ca se vive e se son, Deus graças".

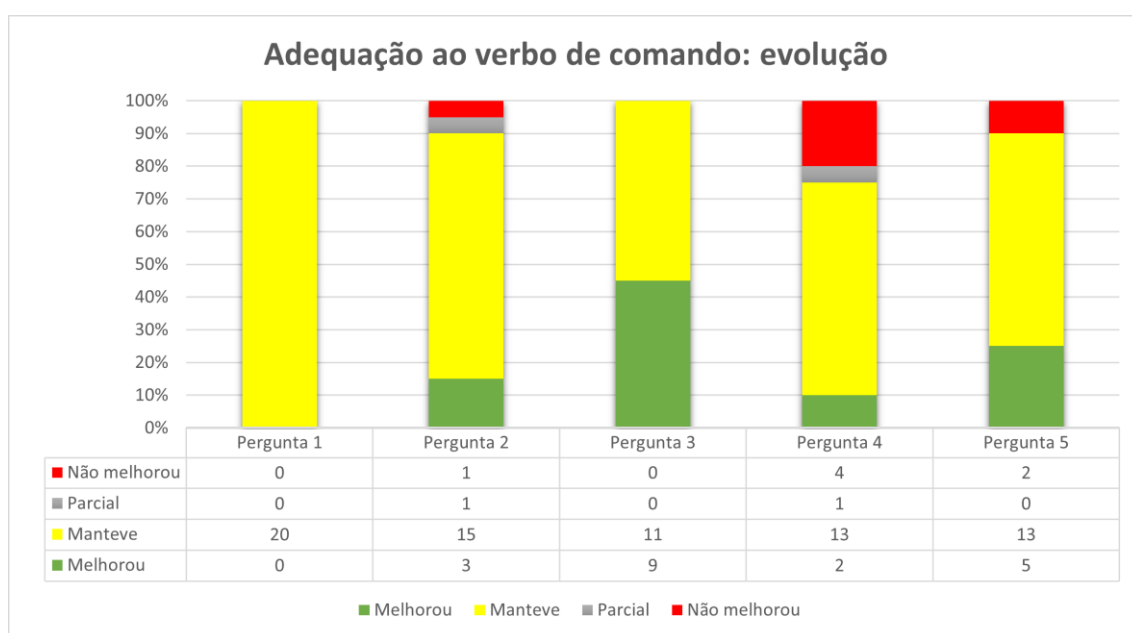
Neste exemplo, o aluno não seguiu a instrução veiculada pelo verbo de comando, isto é, em vez de apresentar uma justificação apresenta uma explicitação, ou seja, uma descrição da atitude do Mestre. Já no pós-teste, o aluno adequa a resposta ao verbo de comando, justificando o arrependimento sentido por alguns, apresentando e provando a afirmação com recurso a argumentos/razões.

Figura 19 - Exemplo de resposta da resposta (Aluno 13)



Em conclusão, verificou-se que, em termos globais, houve uma evolução na turma ao nível da adequação da resposta ao verbo de comando, isto é, os resultados permitem concluir que os alunos compreenderam melhor a operação expressa pelo verbo comando que deviam realizar no pós-teste do que no pré-teste. Apesar de a maioria dos alunos manter o mesmo desempenho, houve alguns que melhoraram, como se pode ver no gráfico seguinte.

Gráfico 15 - Evolução na resposta ao verbo de comando



Ao observar-se o gráfico anterior, é possível verificar que as respostas à pergunta 3, com o verbo de comando *explicar*, foram as que tiveram uma maior progressão do pré-teste para o pós-teste, havendo 9 alunos que melhoraram a sua resposta. É de salientar que também nestas respostas à mesma pergunta nenhum aluno piorou os seus resultados, assim como na pergunta 1 com o verbo *identificar*. Os resultados correspondentes ao “manteve” podem ser explicados pelo facto de a turma já ser bastante boa à partida,

mas também pelo treino constante que a professora titular faz em sala de aula com os alunos de respostas modelo, embora sem trabalhar a consciencialização linguística do significado destes verbos de comando . Por outro lado, a maioria dos resultados dos alunos que não melhoraram pode ser justificada pela dificuldade do processo cognitivo subjacente aos verbos de comando em causa, *relacionar* e *justificar*.

b) Mobilização de orações coordenadas e subordinadas

Em segundo lugar, verificou-se nas respostas dos alunos se houve ou não melhoria no uso de orações coordenadas e subordinadas, por um lado, no que diz respeito à sua adequação ao valor semântico do verbo de comando, e, por outro lado, em relação à construção da coesão interfrásica. Assim, para esta análise por pergunta, foram consideradas:

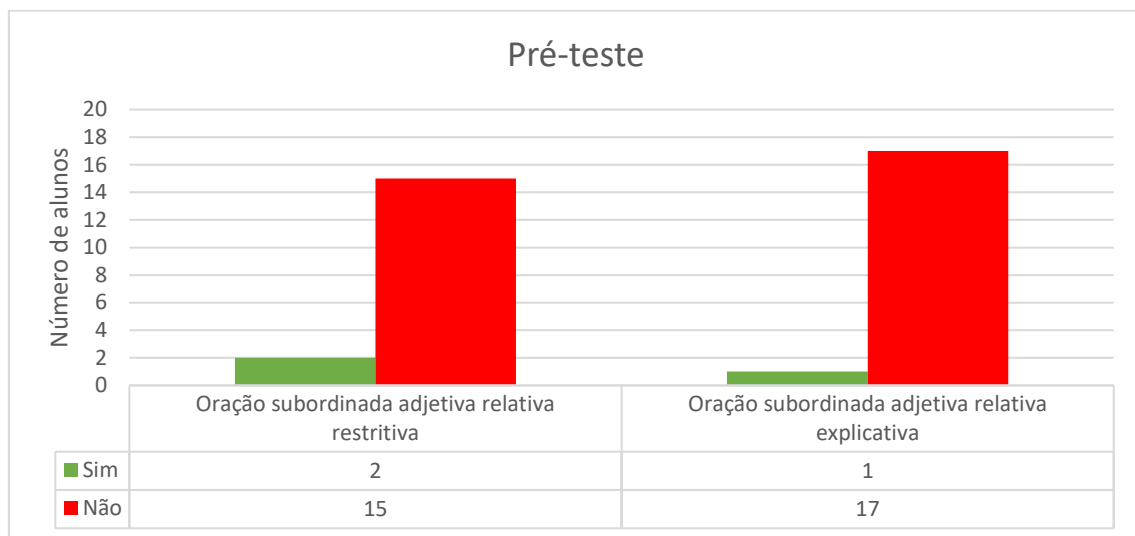
- (i) as orações trabalhadas ao longo do laboratório gramatical para cada verbo de comando, e que tinham sido anteriormente definidas para cada verbo de comando⁵;
- (ii) outras orações usadas pelos alunos que contribuíam para a coesão interfrásica.

Relativamente à pergunta 1, que continha o verbo de comando *identificar*, esperava-se que os alunos empregassem orações do tipo subordinada adjetiva relativa restritiva e subordinada adjetiva relativa explicativa, tal como trabalhado no laboratório gramatical, dado que a primeira oração pode ser usada para a construção referencial da entidade descrita pelo antecedente e a segunda pode exprimir uma informação adicional sobre os referentes dos antecedentes.

Verificou-se que, no pré-teste, o uso de orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e explicativas é quase nulo (cf. gráfico 16).

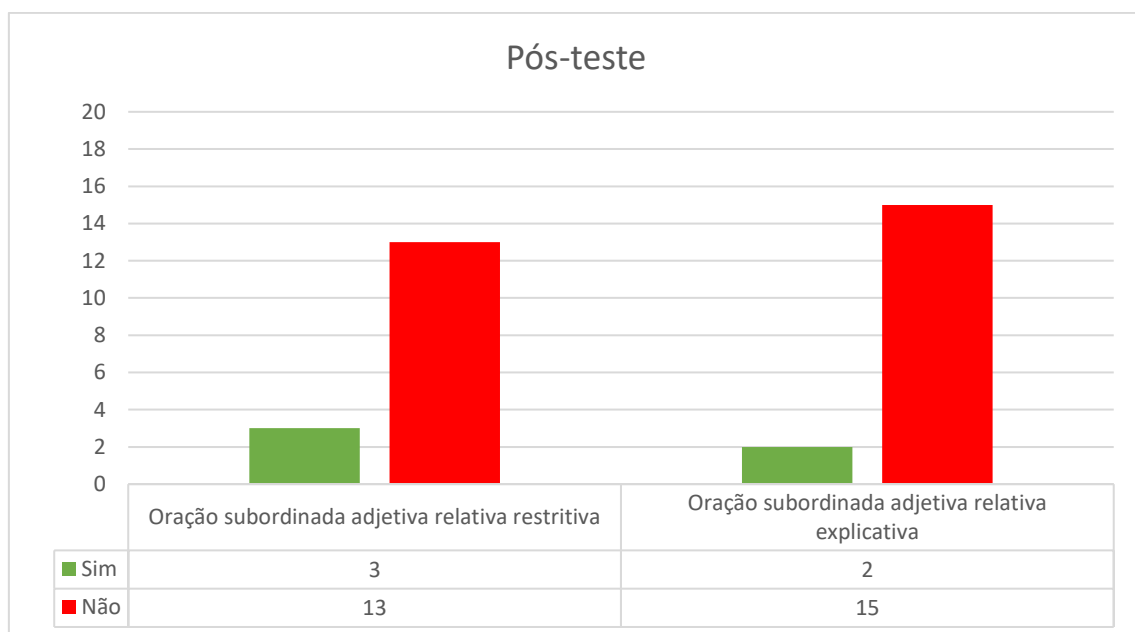
⁵ Cf. Subcapítulo 3.1. para explicação sobre a associação dos advérbios conetivos/ locuções adverbiais conetivas e orações a cada verbo de comando.

Gráfico 16 - Uso de orações: pré-teste (pergunta 1)



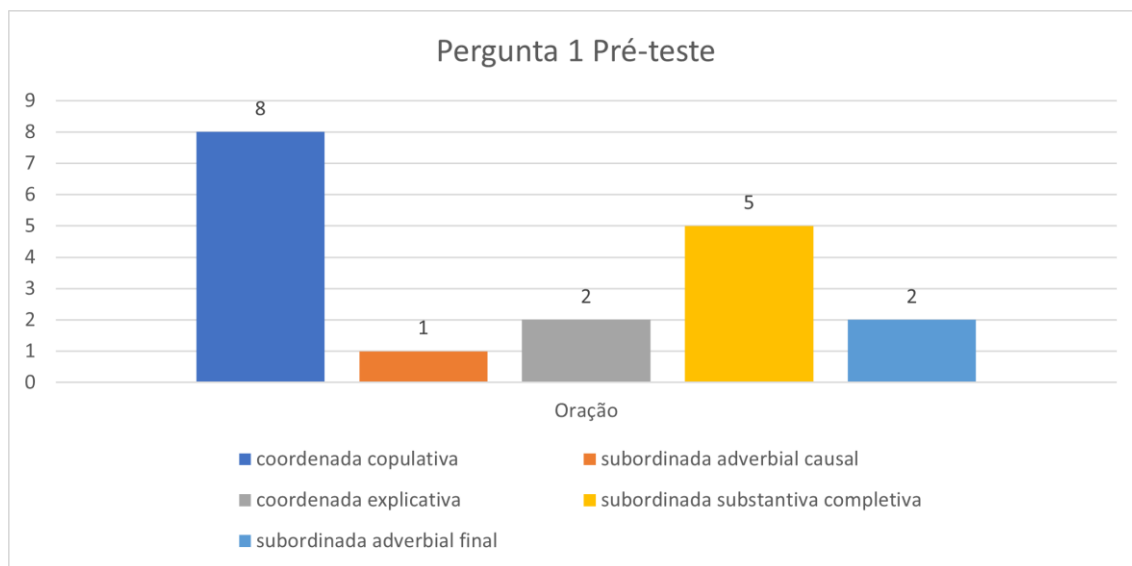
Já no pós-teste, esta tendência de pouco uso mantém-se, embora um dos alunos tenha melhorado no uso de orações (cf. gráfico 17). É de notar que quase a totalidade da turma não usa nem oração subordinada adjetiva relativa restrita nem oração subordinada adjetiva relativa explicativa para acrescentar informação sobre a personagem ou personagens identificadas nesta pergunta.

Gráfico 17 - Uso de orações: pós-teste (pergunta 1)



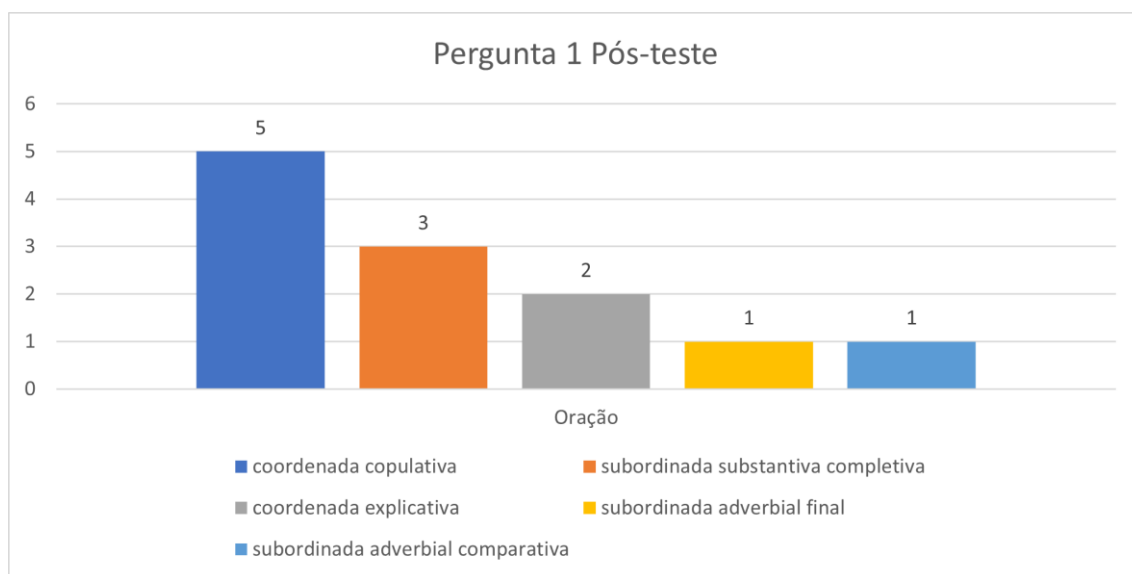
Verificou-se ainda para cada pergunta qual a frequência de outras orações que contribuem para a coesão interfrásica. Assim, quanto à pergunta 1, os gráficos seguintes sistematizam os resultados.

Gráfico 18 - Outras orações coordenadas e subordinadas na pergunta 1 no pré-teste



Como se pode verificar no gráfico acima, no pré-teste, a oração que os alunos mais usam é a oração copulativa. Além disso, destaca-se também a oração subordinada substantiva completiva. No pós-teste, essas também são as duas orações a que os alunos mais recorrem.

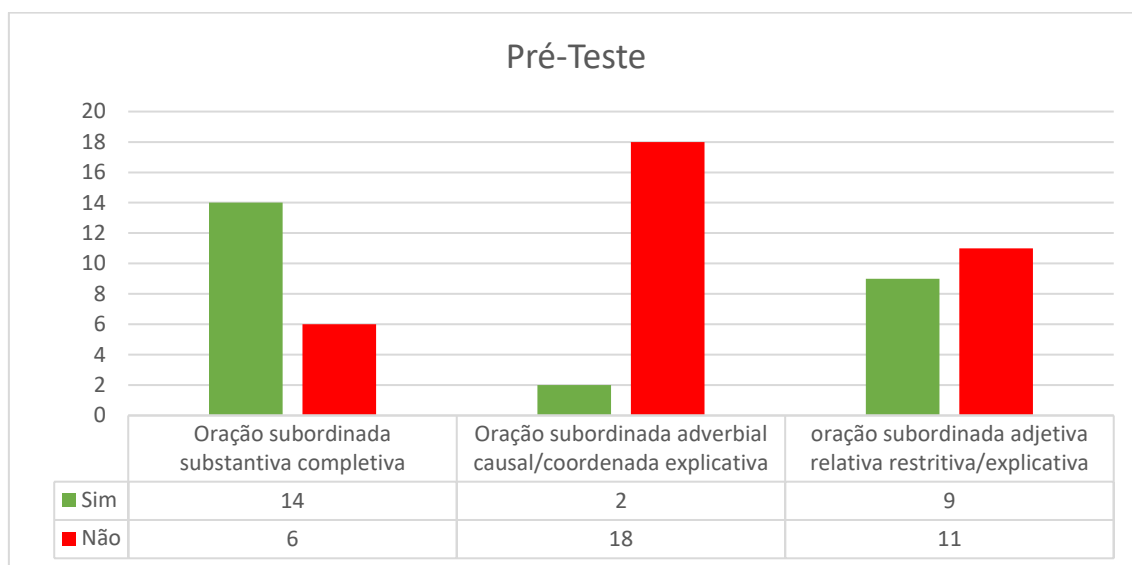
Gráfico 19 - Outras orações coordenadas e subordinadas na pergunta 1 no pós-teste



No que diz respeito à pergunta 2, que tinha como verbo de comando *explicitar*, no pré-teste, esperava-se que os alunos recorressem principalmente a orações subordinada substantiva completiva, orações adjetivas relativas ou ainda a oração coordenada explicativa/oração subordinada adverbial causal.

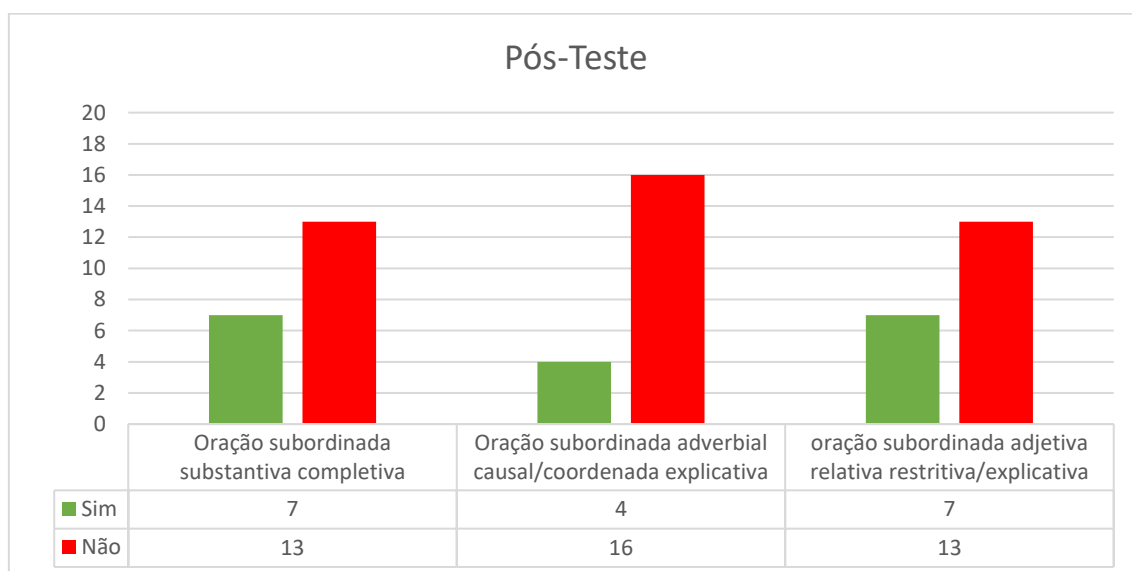
Verificou-se que a oração que os alunos mais usam é a subordinada substantiva completiva, tal como era esperado, ao passo que poucos alunos, cerca de 90% da turma, não usa nem oração subordinada adverbial causal nem oração coordenada explicativa.

Gráfico 20 - Uso de orações na pergunta 2 do pré-teste



Já no pós-teste, verificou-se que houve uma ligeira descida no uso da oração subordinada substantiva completiva e na oração subordinada adjetiva relativa restritiva/explicativa (cf. gráfico 21).

Gráfico 21 - Uso de orações na pergunta 2 do pós-teste



Quanto a outras orações que contribuem para a coesão interfrásica, os gráficos seguintes sistematizam os resultados.

Gráfico 22 - Uso de outras orações na pergunta 2: pré-teste

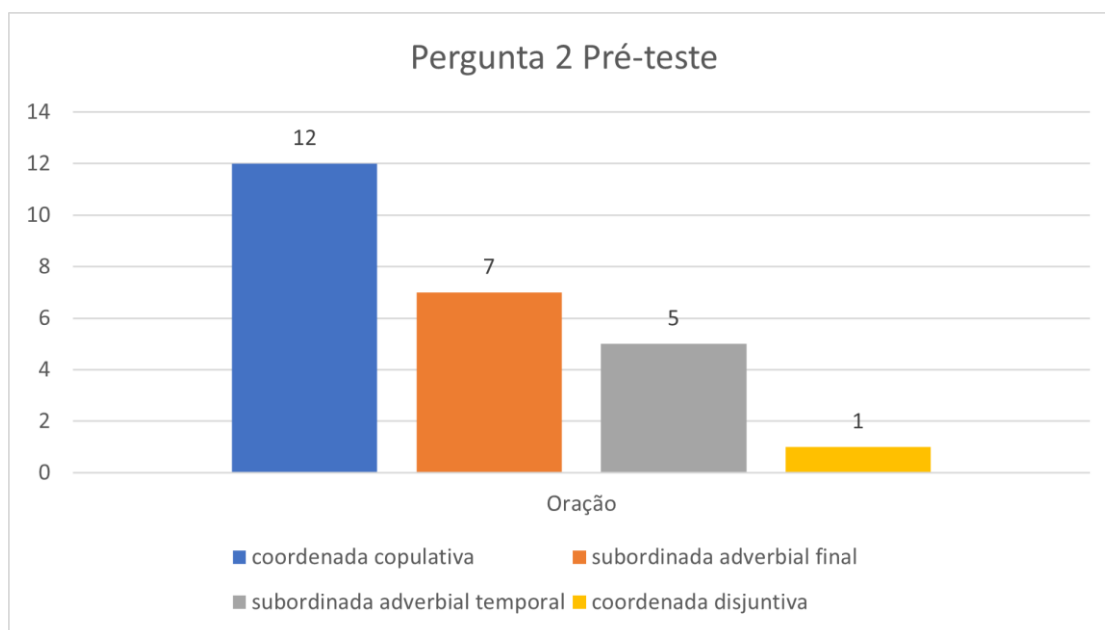
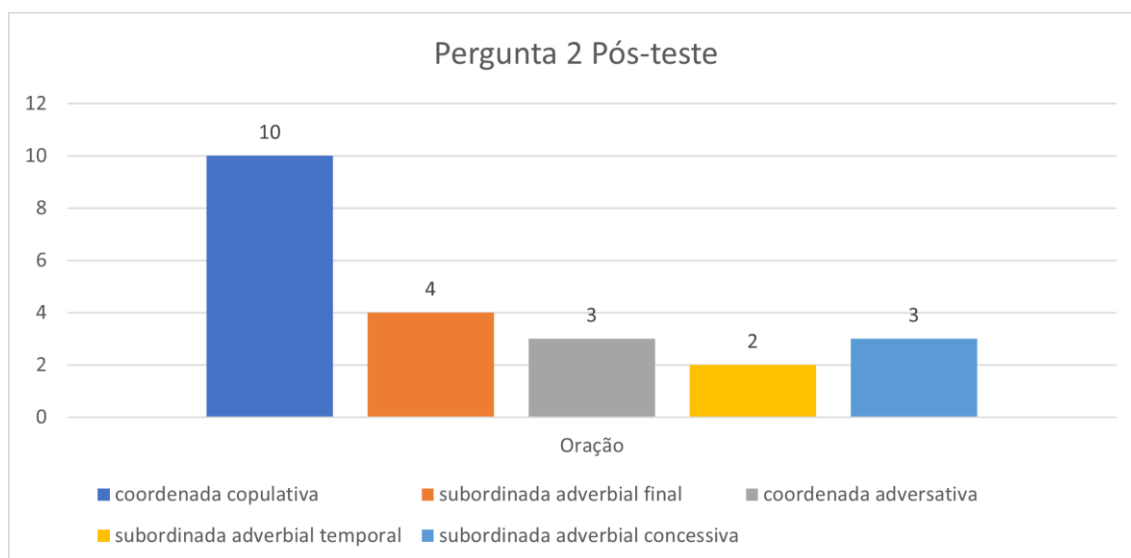


Gráfico 23 - Uso de outras orações na pergunta 2: pós-teste



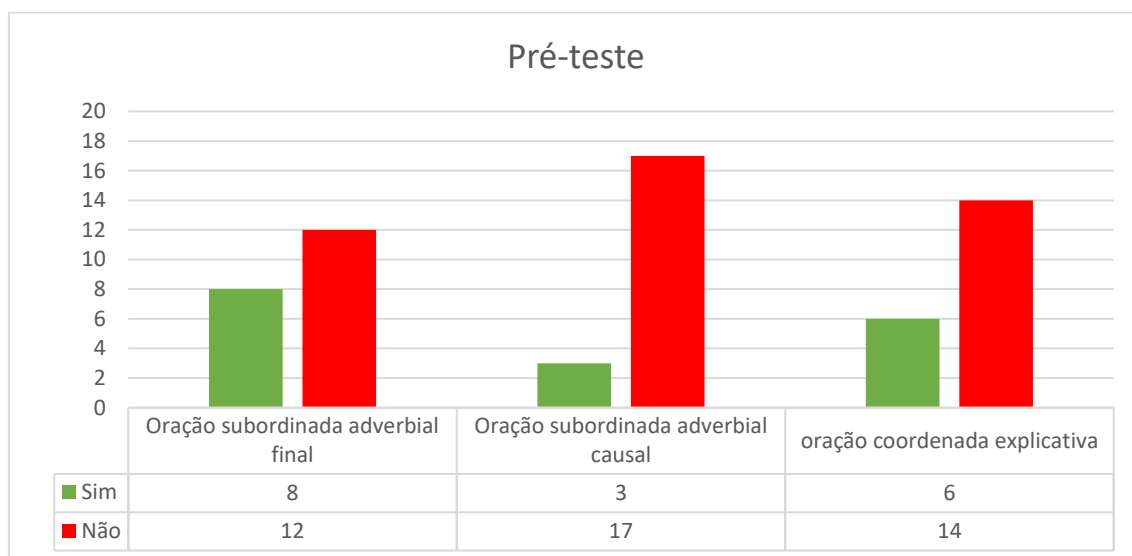
Verifica-se que do pré-teste (cf. gráfico 22) para o pós-teste (cf. gráfico 23), o número de orações quer sejam coordenadas ou subordinadas aumentou. No que diz respeito ao pré-teste (cf. gráfico 22) constatou-se que a oração copulativa continua a ser muito utilizada pelos alunos assim como no pós-teste (cf. gráfico 23). Além disso, o facto de a oração subordinada adverbial final no pré-teste ter um elevado número justifica-se pelo conteúdo da resposta, ou seja, pelo facto de os alunos referirem que a forma como o

alvoroço foi criado contribuiu para que a população se mobilizasse para acudir ao Mestre.

O escasso uso de orações continua a figurar nas respostas à pergunta 3, com o verbo de comando *explicar*, tanto no pré como no pós teste (cf. Gráficos 24 e 25). Esperava-se que os alunos recorressem a oração subordinada adverbial causal, oração coordenada explicativa ou ainda oração subordinada adverbial final para apresentar a causa/o motivo.

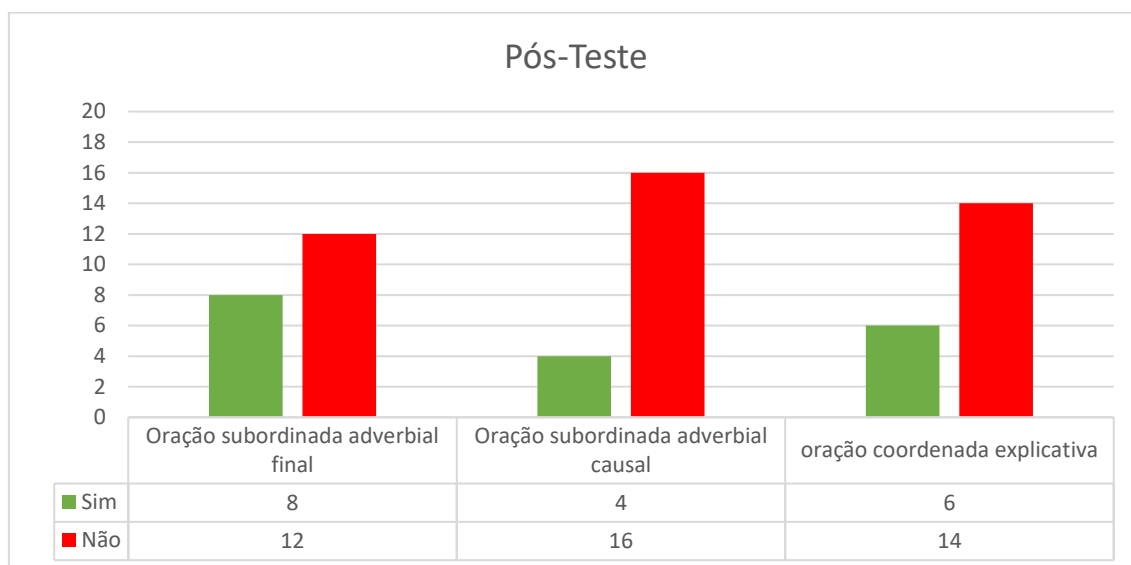
Poucos são os alunos que recorrem a orações como a subordinada adverbial causal e/ou coordenada explicativa, e quando o fazem empregam mais esta última do que a adverbial causal, como se pode ver nos gráficos seguintes.

Gráfico 24 - Uso de orações na pergunta 3 do pré-teste



O gráfico 25 mostra que no pós-teste não houve uma evolução significativa, pelo que os alunos continuam a usar a oração coordenada explicativa em detrimento da oração subordinada adverbial causal.

Gráfico 25 - Uso de orações na pergunta 3 do pós-teste



Relativamente ao uso de outras orações não associadas à partida a este verbo de comando nos critérios de correção gerais, mais uma vez verifica-se que a oração coordenada copulativa tem uma grande expressão quer no pré-teste como no pós-teste, e até aumentou neste último (cf. Gráficos 26 e 27). Além disso, verifica-se uma subida muito acentuada do pré-teste para o pós-teste da oração subordinada substantiva completiva, que se pode atribuir à natureza específica do conteúdo da resposta.

Gráfico 26 - Uso de outras orações na pergunta 3 do pré-teste

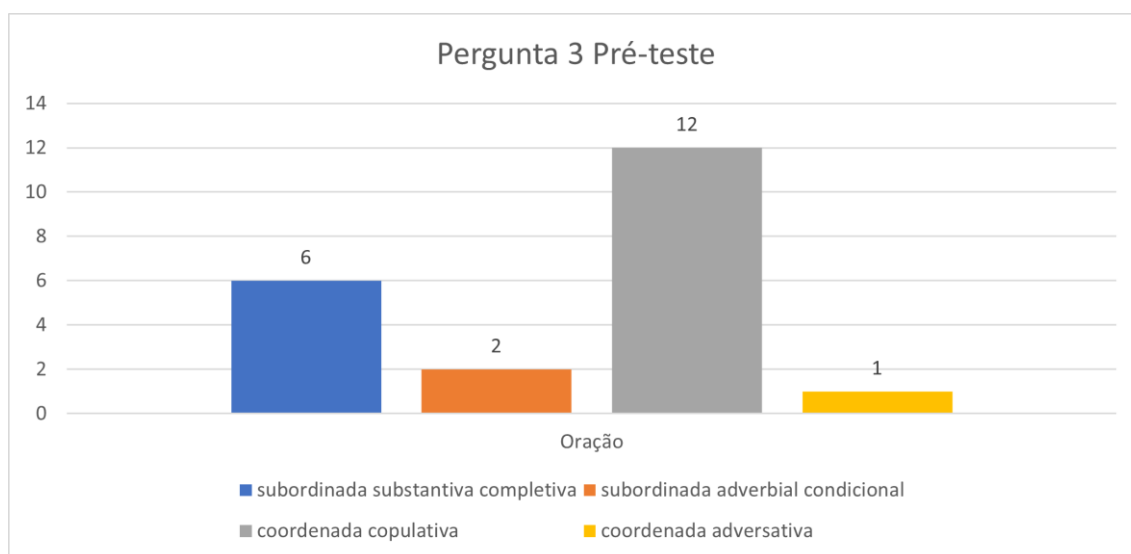
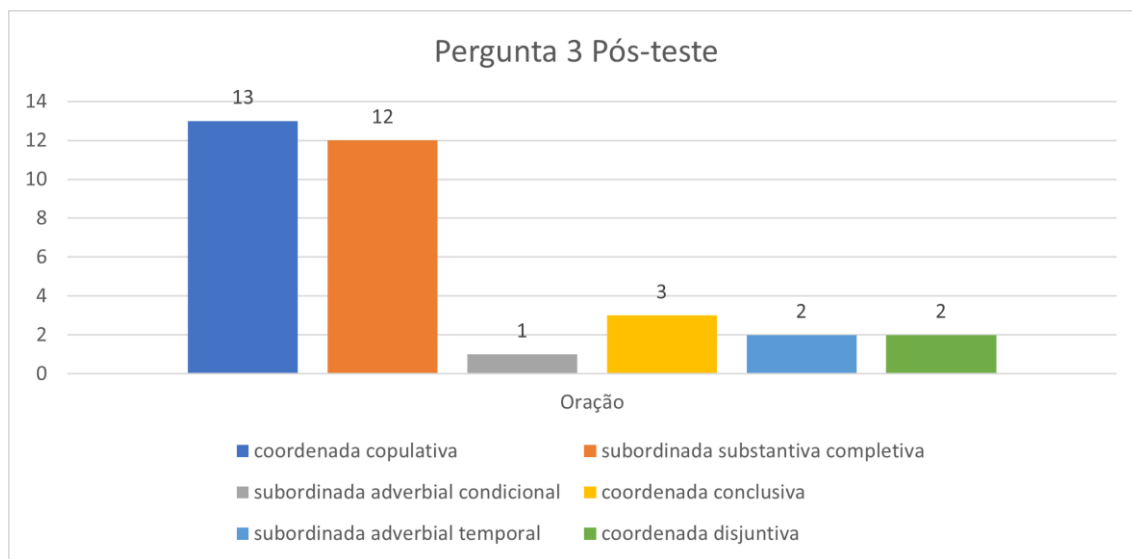


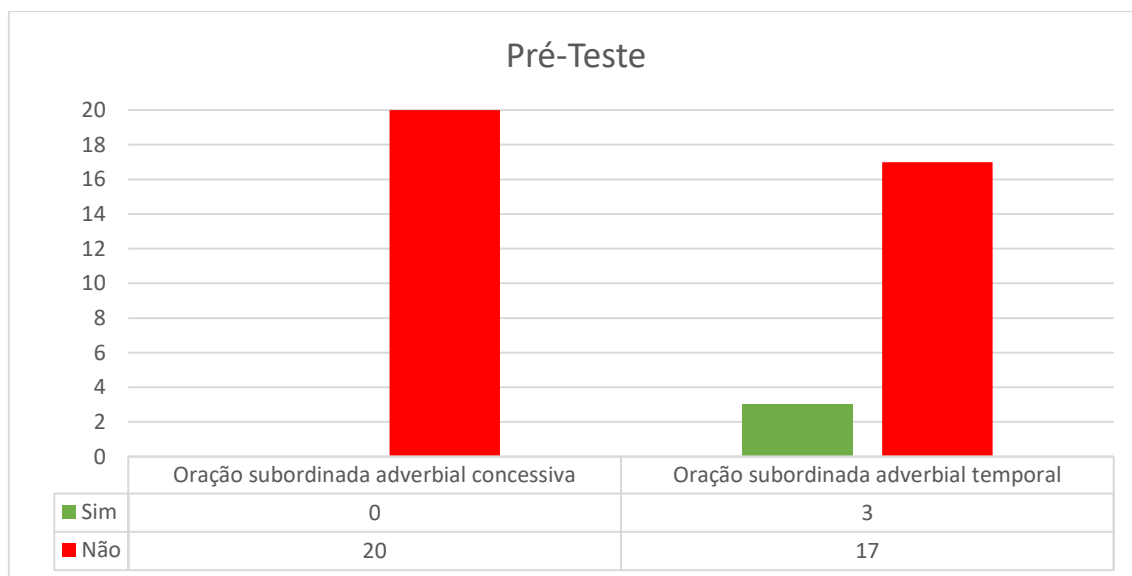
Gráfico 27 - uso de outras orações na pergunta 3: pós-teste



Na análise da pergunta 4, com o verbo de comando *relacionar*, esperava-se que os alunos fizessem uso principalmente da oração subordinada adverbial temporal para estabelecer um paralelismo temporal ou também da oração subordinada adverbial concessiva.

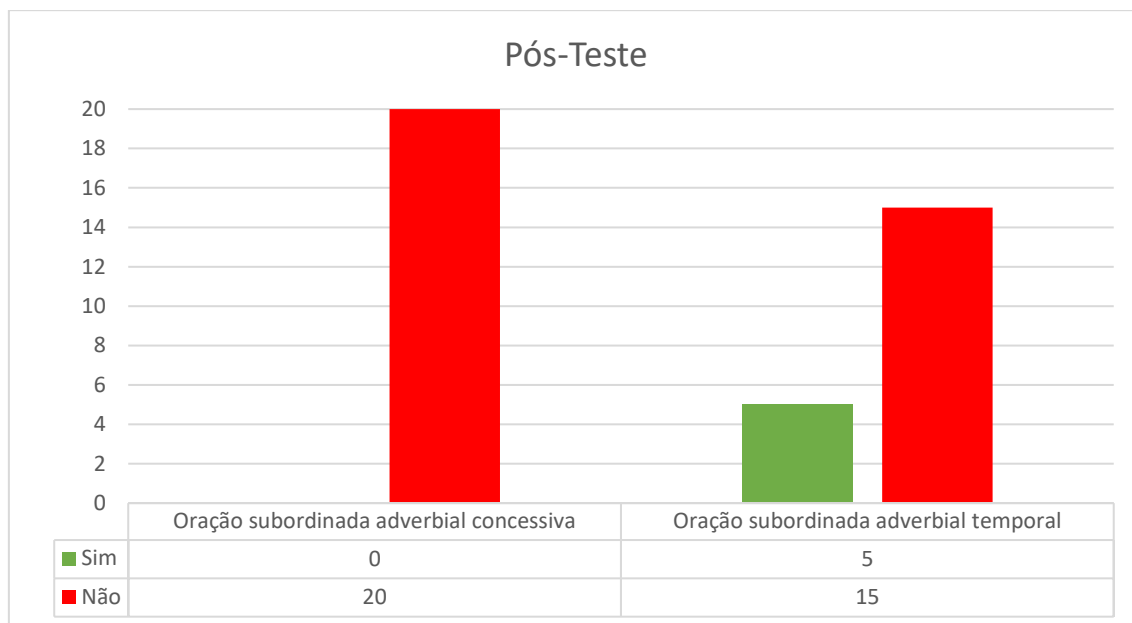
Como é possível visualizar no gráfico 28, tal não se verifica, pois somente três alunos usam esta oração, e a oração subordinada adverbial concessiva nunca é usada no pré-teste.

Gráfico 28 - Uso de orações: pré-teste



No pós-teste, e embora a oração subordinada adverbial concessiva se mantenha nula no seu uso, houve uma ligeira subida no uso da oração subordinada adverbial temporal com a conjunção *enquanto*.

Gráfico 29 - Uso de orações na pergunta 4 do pós-teste



Quanto a outros tipos de orações, como é possível constatar nos gráficos 30 e 31, o uso de orações foi bastante variado. Salienta-se o elevado uso da oração coordenada copulativa e da oração subordinada substantiva completiva tanto no pré-teste (gráfico 30) como no pós-teste (gráfico 31).

Gráfico 30 - Uso de outras orações na pergunta 4 do pré-teste

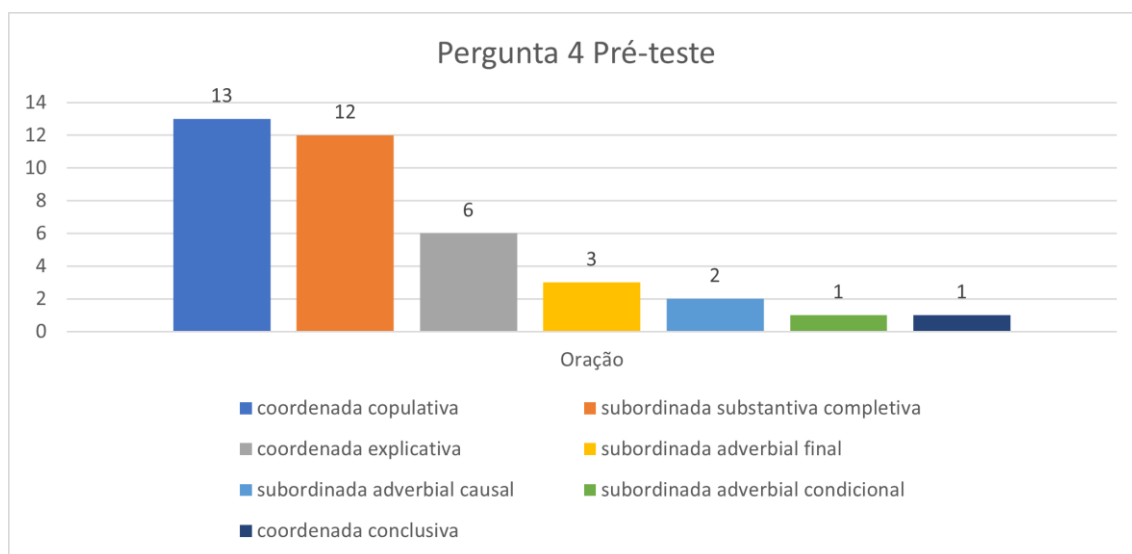
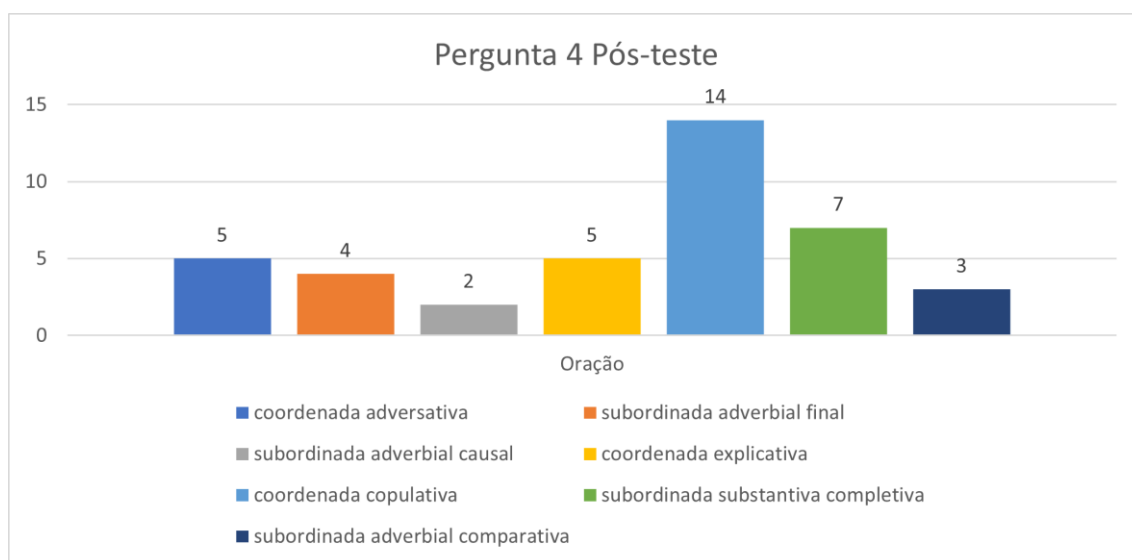


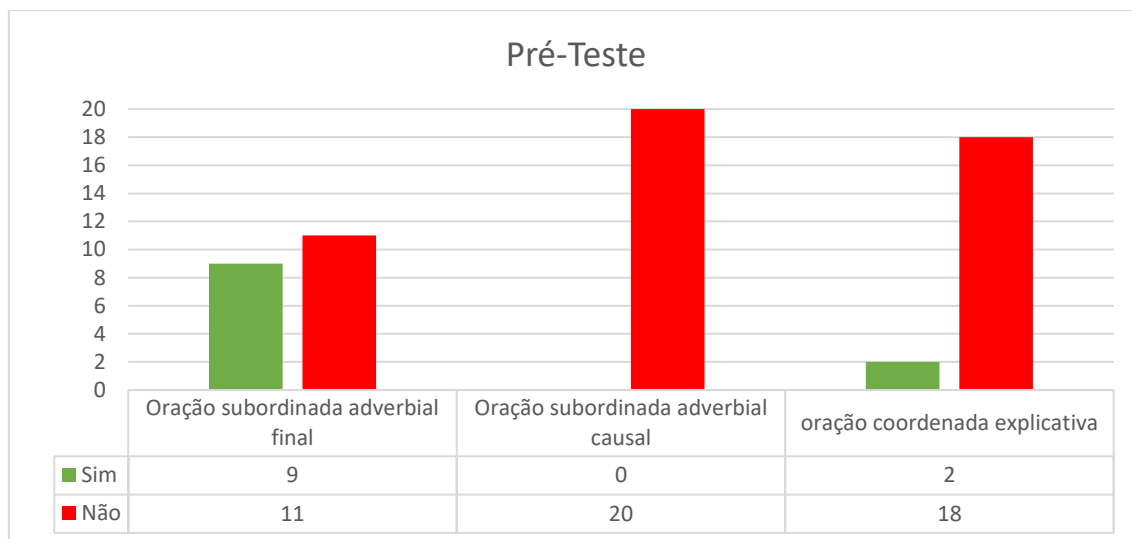
Gráfico 31 - Uso de outras orações na pergunta 4 do pós-teste



Quanto à resposta à pergunta 5, com o verbo de comando *justificar*, esperava-se que os alunos recorressem a orações do tipo subordinada adverbial causal ou coordenada adverbial explicativa para explicar a razão de ser, isto é, provar e fundamentar a sua resposta. Contabilizou-se também a oração subordinada adverbial final, dado que as perguntas tanto do pré-teste como do pós-teste poderiam levar os alunos a usar esta oração como forma de justificação.

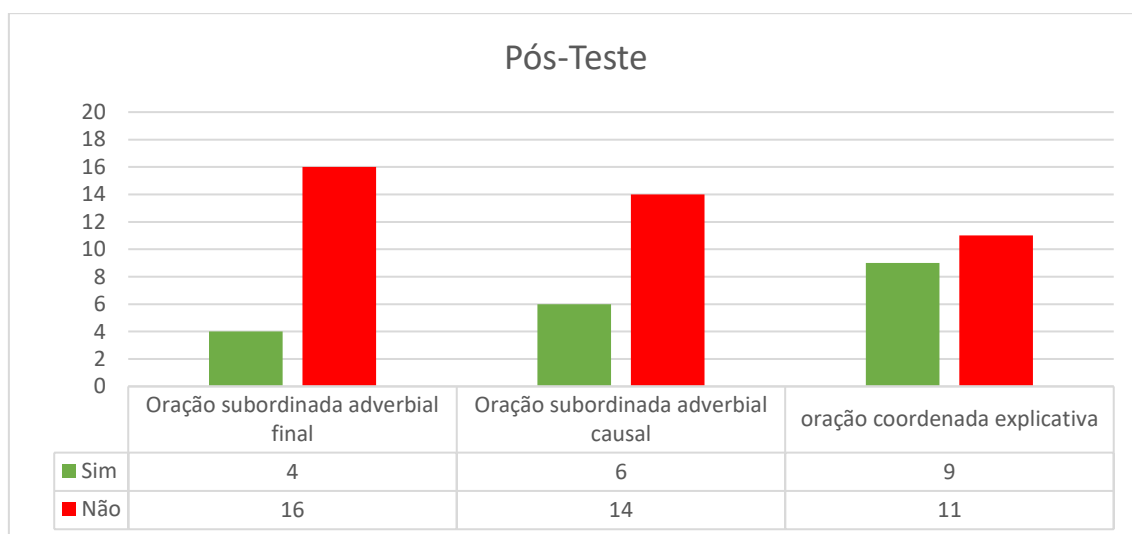
A informação mais importante a retirar da análise dos resultados é que nenhum aluno usou a oração subordinada adverbial causal nesta pergunta. Mais uma vez esperava-se um uso significativo deste tipo de oração.

Gráfico 32 - Uso de orações na pergunta 5 do pré-teste



Analisando os resultados do pós-teste, verifica-se um melhoria no uso da oração subordinada adverbial causal, e da oração coordenada explicativa, sendo a conjunção *pois* a mais frequente.

Gráfico 33 - Uso de orações na pergunta 5 do pós-teste



No que diz respeito ao recurso a outro tipo de orações, uma vez mais, e tal como se verificou nas respostas anteriores, os alunos recorrem mais frequentemente a orações do tipo subordinada substantiva completiva e coordenada copulativa.

Gráfico 34 - Uso de outras orações na pergunta 5 do pré-teste

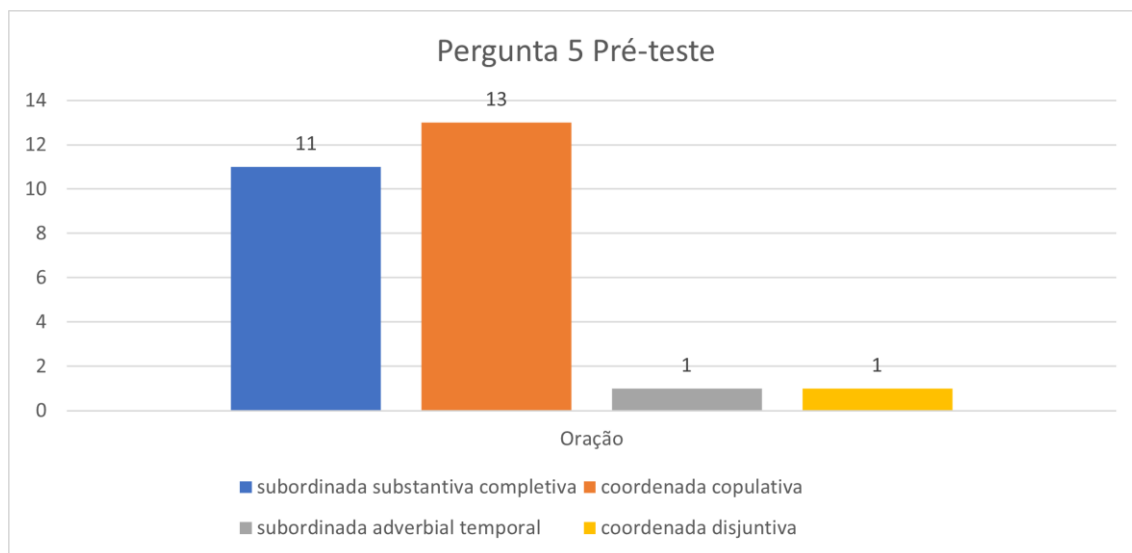
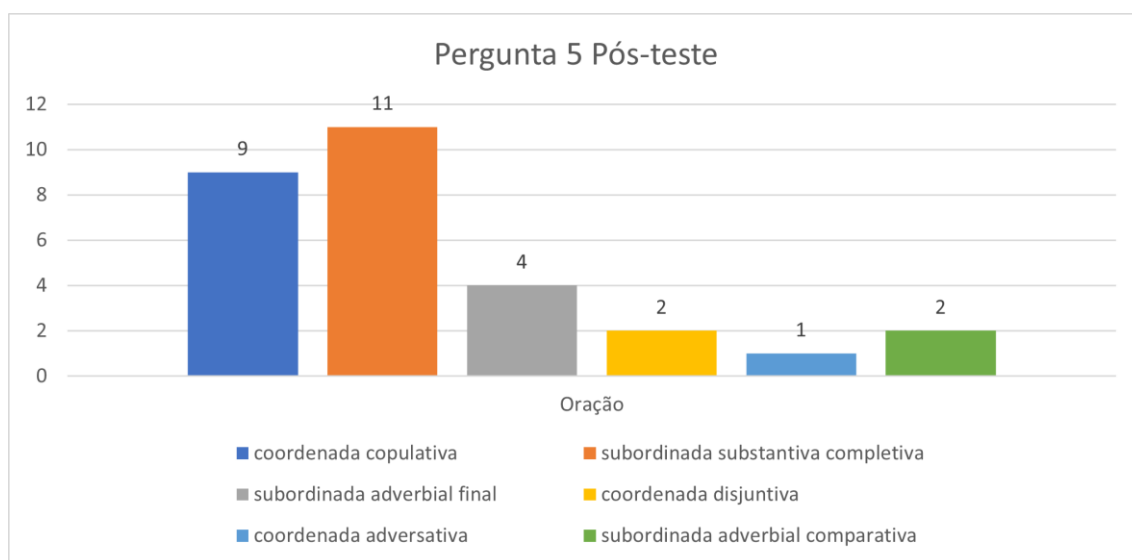


Gráfico 35 – Uso de outras orações na pergunta 5 do pós-teste



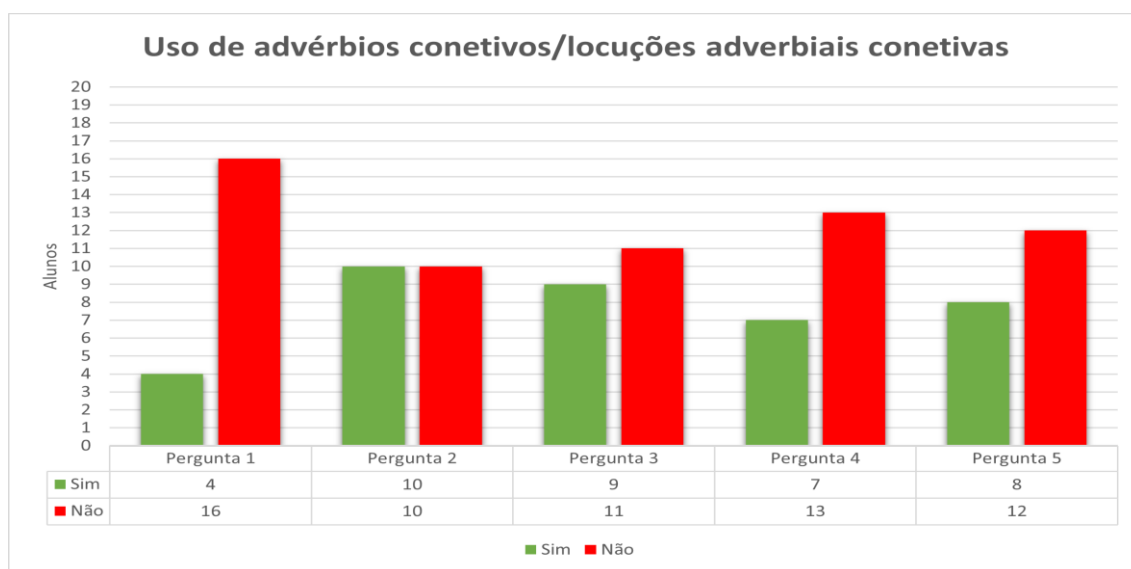
c) Mobilização de advérbios conetivos/ locuções adverbiais conetivas

Em terceiro lugar, estudou-se a mobilização de advérbios conetivos e/ou locuções adverbiais conetivas nas respostas dos alunos tanto no pré-teste como no pós-teste. A análise destes recursos linguísticos incluiu todas as respostas que estivessem ou não

corretas em termos de conteúdo ou que não respondessem ao verbo de comando. No entanto, não foram considerados para efeitos de contabilização casos em que os advérbios conetivos/locuções adverbiais conetivas não estavam bem empregues de acordo com a relação discursiva pretendida.

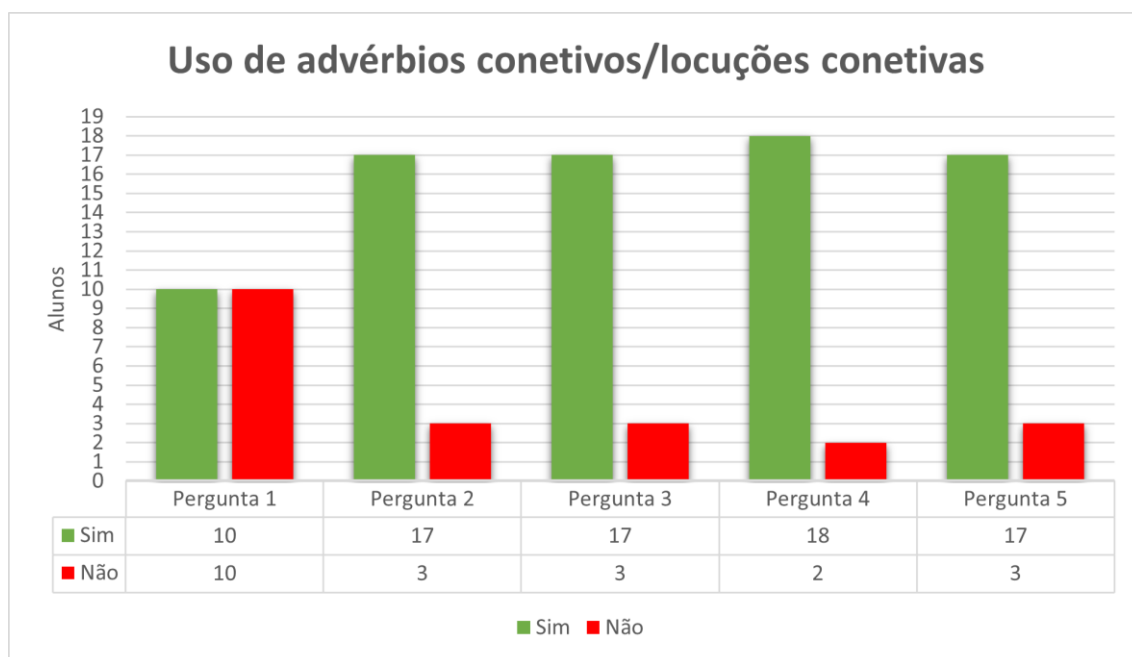
Contabilizou-se neste gráfico quantos alunos usaram pelo menos um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva.

Gráfico 36 - Uso de advérbios conetivos / locuções adverbiais conetivas na totalidade no pré-teste



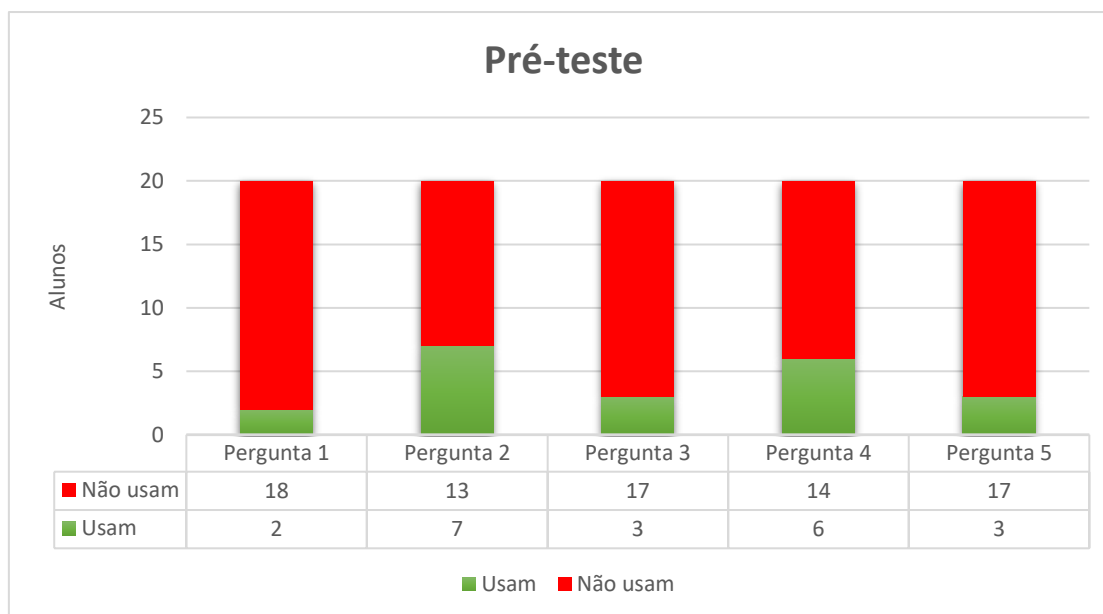
No global, no pré-teste, o uso de advérbios conetivos ou locuções adverbiais conetivas é bastante reduzido. Salienta-se que na pergunta 1 esse pouco uso é ainda mais acentuado dado que o verbo de comando *identificar* não exige necessariamente a recorrência a advérbios conetivos, embora se pretendesse neste estudo levar os alunos a fazer uso deles em perguntas com este verbo de comando para escrever respostas mais estruturadas. Já no pós-teste (cf. gráfico 37) verificou-se um aumento muito significativo do uso de advérbios conetivos/locuções adverbiais conetivas nas perguntas 2, 3, 4 e 5, sendo que o uso também melhorou na pergunta 1 face ao pré-teste.

Gráfico 37 - Uso de advérbios conetivos / locuções adverbiais conetivas na totalidade no pós-teste



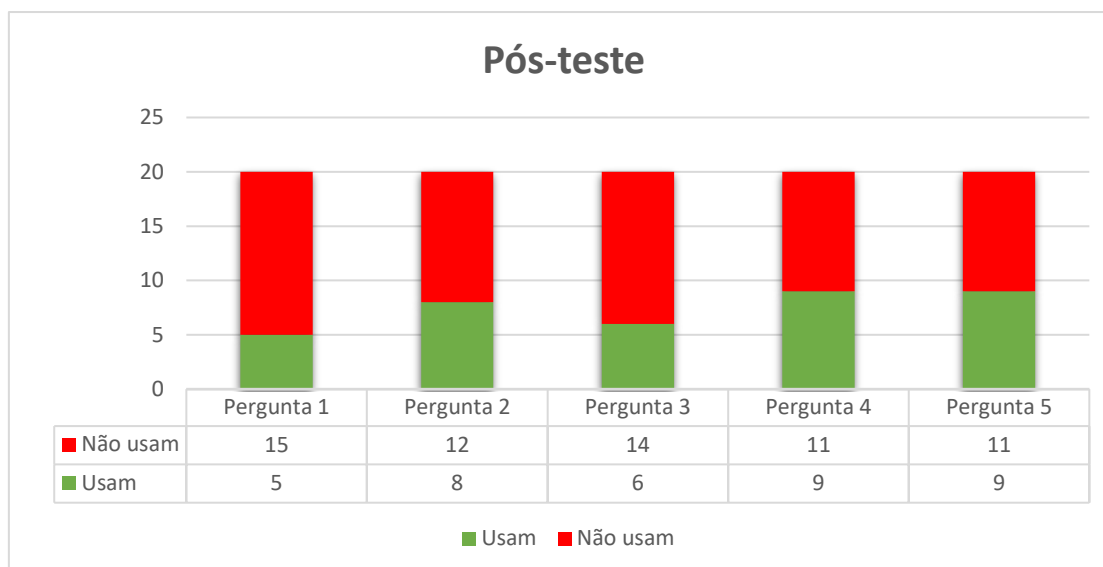
Para se obter mais informações sobre o contributo dos advérbios conetivos/locuções adverbiais conetivas para a coesão interfrásica das respostas dos alunos, verificou-se em que parte os alunos usavam mais estes elementos linguísticos, e por isso, a resposta foi dividida em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Pretendia-se determinar se os alunos, ao fazerem esta divisão, faziam-na sem criar ligações ou usando os advérbios conetivos/locuções adverbiais conetivas. Veja-se os dois gráficos seguintes sobre os advérbios conetivos/locuções adverbiais conetivas usadas pelos alunos para fazer uma ligação entre a introdução e o desenvolvimento, ou então para criar coesão dentro deste último.

Gráfico 38 - Uso de advérbios conetivos / locuções adverbiais conetivas na totalidade no pré-teste na parte de desenvolvimento de uma resposta



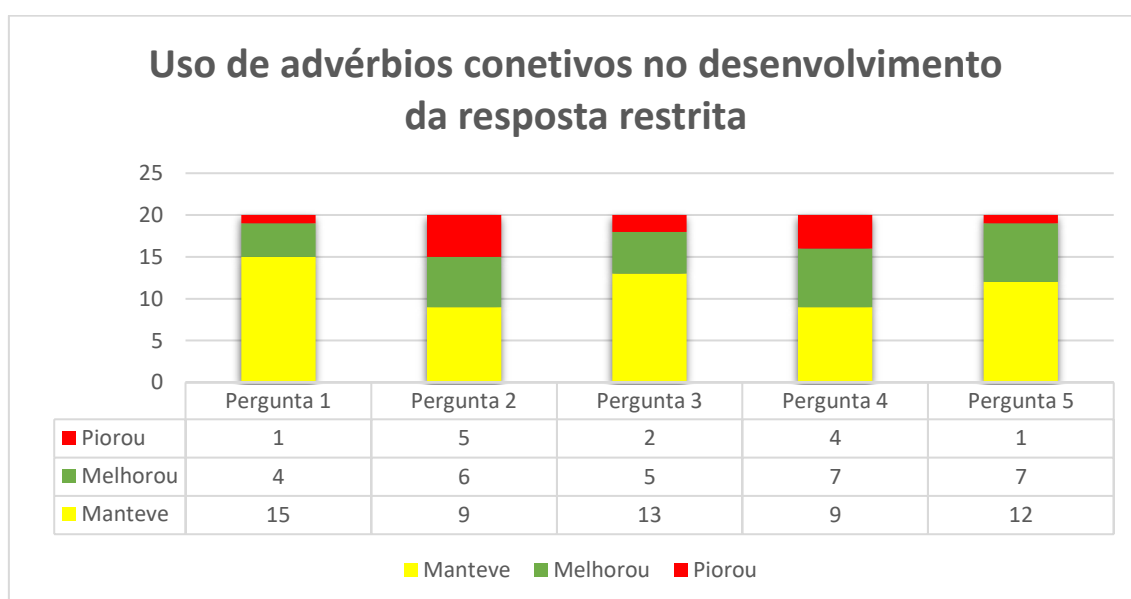
Verifica-se no gráfico acima que os alunos maioritariamente não usaram advérbios conetivos/locuções adverbiais no desenvolvimento de uma resposta no pré-teste. De facto, esperava-se pouco uso de advérbios nesta parte na pergunta 1, dado que o verbo *identificar* não exige do aluno que faça uma resposta dividida nas três partes. Porém, no pós-teste, na pergunta 1, verificou-se um aumento do uso destes elementos linguísticos, assim como nas restantes perguntas.

Gráfico 39 – Uso de advérbios conetivos / locuções adverbiais conetivas na totalidade no pós-teste na parte de desenvolvimento de uma resposta



Partindo dos gráficos anteriores, e tendo em conta o gráfico 39, verificou-se uma melhoria no uso de advérbios conetivos/ locuções adverbiais conetivas no que diz respeito à parte do desenvolvimento de uma resposta. Veja-se que muitos dos alunos não pioraram nem melhoraram no uso de advérbios conetivos, o que mostra que ainda existe dificuldade na aplicação destes elementos linguísticos.

Gráfico 40 - Evolução pré-teste para o pós-teste



Quanto à parte da conclusão da resposta, quando comparados os resultados do pré e pós testes, os gráficos seguintes revelam que o uso de advérbios para introduzir a conclusão é relativamente baixo na pergunta 1, o que se entende, pois a instrução não exigia uma resposta muito longa, porém aumentou significativamente nas perguntas 2, 3, 4 e 5.

Gráfico 41 – Uso de advérbios conetivos/ locuções adverbiais conetivas no pré-teste para parte da conclusão da resposta

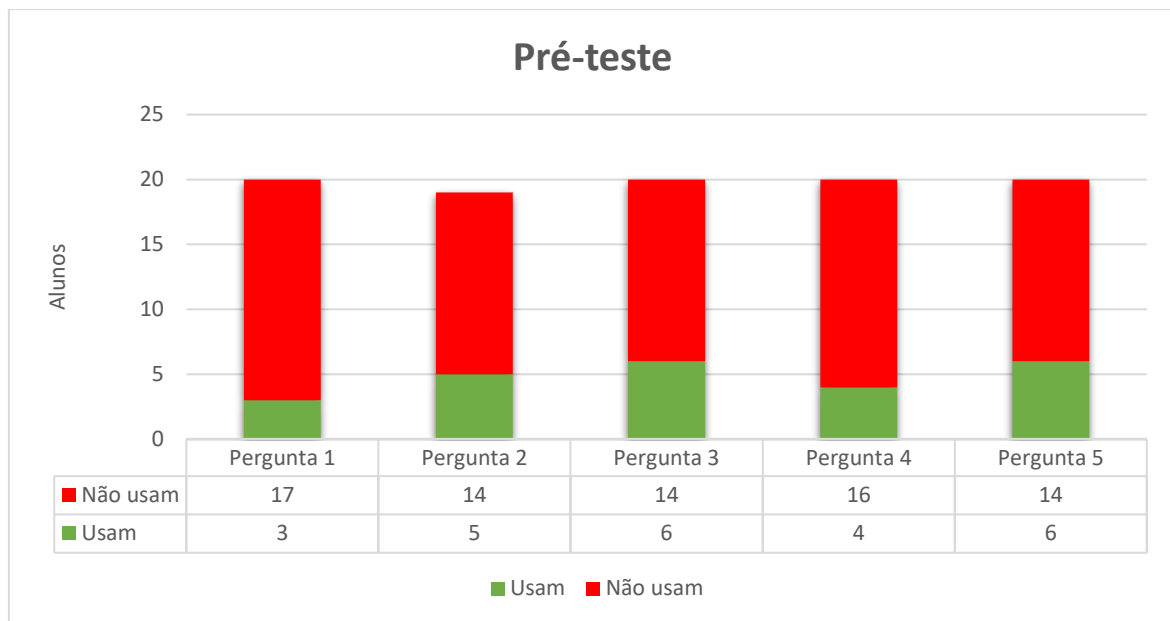
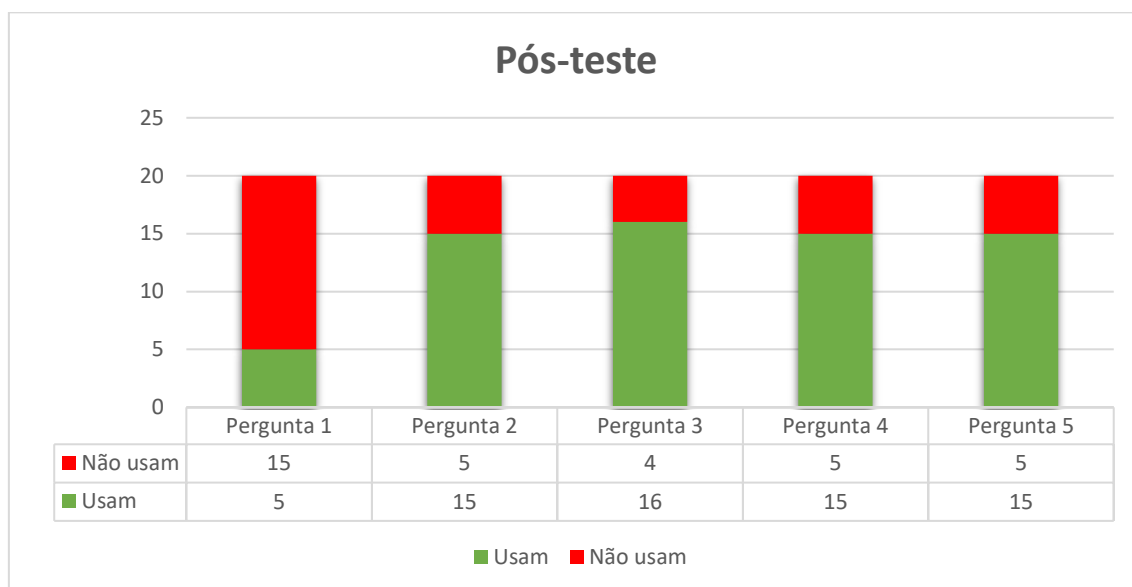
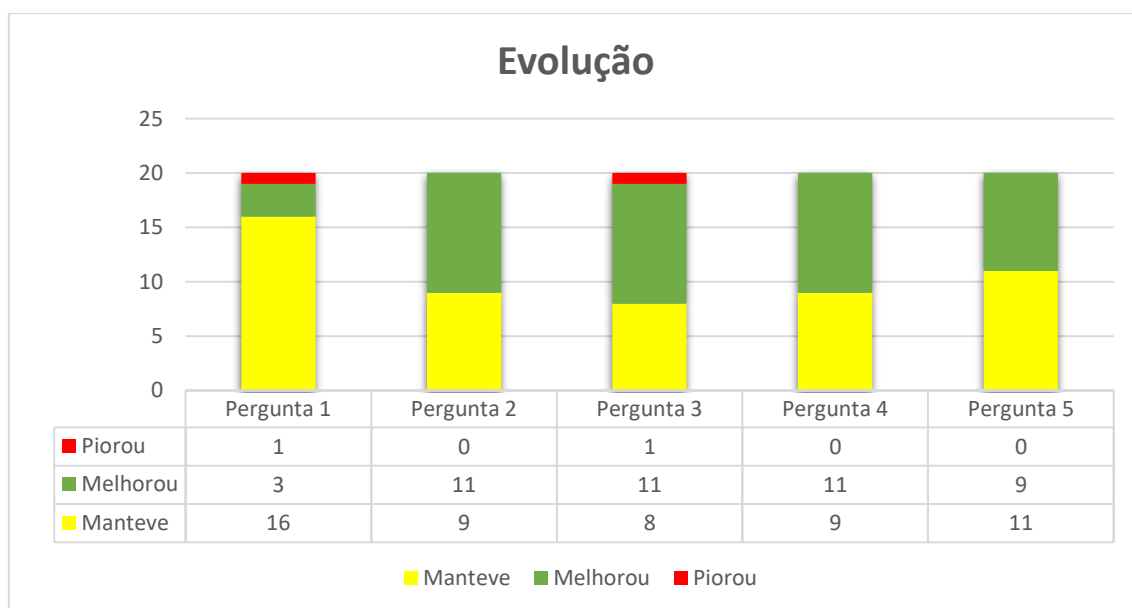


Gráfico 42 – Uso de advérbios/ locuções adverbiais conetivas no pós-teste na parte da conclusão de uma resposta



Apesar de se verificar que muitos dos alunos melhoraram no uso de advérbios conetivos que iniciam a parte de conclusão da resposta (cf. gráfico 43), ainda assim um elevado número manteve o mesmo desempenho, ou seja, não usam advérbios.

Gráfico 43 - Evolução pré-teste - pós-teste quanto ao uso de advérbios conetivos/locuções adverbiais conetivas na parte da conclusão de uma resposta



De seguida, procurou-se determinar quais os advérbios conetivos/ locuções adverbiais conetivas usados pelos alunos em cada pergunta. Para a sua identificação e classificação usamos a proposta apresentada na secção 2.4.3. Os resultados são apresentados no quadro seguinte.

Tabela 13 - Os advérbios conetivos/ locuções adverbiais conetivas usadas e o número de alunos que os usam

Perguntas	listagem enumerativa		Sequência temporal		síntese		explicitação/particularização		contraste		Inferência	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
1		<i>por um lado, por outro lado (1x)</i>			<i>em suma (x1); assim (x1)</i>	<i>em suma (x2)</i>	<i>de facto (x1)</i>	<i>na verdade (x1)</i>		<i>No entanto (x1)</i>	<i>por isso (x1)</i>	<i>assim (x1)</i>
2			<i>logo a seguir (x1); posteriormente (x1)</i>		<i>assim (x2); em conclusão (x2)</i>	<i>em suma (x10); assim (x1)</i>	<i>de facto (x1); isto é (x1); na verdade (x1)</i>			<i>Contudo (x1)</i> <i>No entanto (x2)</i>	<i>assim (x1); desta forma (x1)</i>	<i>assim (x1)</i>
3					<i>em suma (x2); assim (x2)</i>	<i>em suma (x5); assim (x2); em conclusão (x3)</i>	<i>na verdade (x1)</i>	<i>de facto (3x)</i>			<i>assim (x1); por isso (x2)</i>	<i>desta forma (x2)</i>
4		<i>por um lado, por outro lado (1x); por outro lado (1x)</i>			<i>assim (x1)</i>	<i>em suma (x8); assim (x2); em conclusão (x1)</i>	<i>De facto (x1); na verdade (x1);</i>	<i>na verdade (x1)</i>		<i>Porém (x2)</i>	<i>assim (x1); desta forma (x1)</i>	<i>assim (x1); desta forma (x1)</i>
5					<i>Em suma (x1); assim (x1); em conclusão (x2)</i>	<i>Em suma (x11); assim (x1); em conclusão (x1)</i>					<i>desta forma (x1)</i>	<i>desta forma (x1)</i>

No que diz respeito aos advérbios conetivos ou locuções adverbiais conetivas que têm como valor semântico fazer “uma listagem enumerativa”⁶ verificou-se uso de *por um lado...por outro lado* ou simplesmente *por outro lado* no pós-teste da pergunta 2 com o verbo *explicitar*. Apesar de ser um número baixo, dado que só um aluno usou, observou-se alguma progressão no aluno.

Em relação aos advérbios conetivos/locuções adverbiais conetivas com valor semântico de “explicitação-particularização”, procedeu-se do mesmo modo, extraíndo das respostas dos alunos aqueles que surgiram com maior frequência e verificando se houve evolução ou não do pré-teste para o pós-teste. Pela sua natureza semântica, esperava-se encontrar este tipo de advérbios conetivos. No pré-teste (cf. tabela 13) verifica-se são pouco usados, nomeadamente na pergunta 3 com o verbo de comando *explicitar* e na pergunta 4 com o verbo de comando *explicar*. Nestas perguntas esperava-se que os alunos fizessem um maior uso destes elementos linguísticos para, no caso da pergunta 3, tornar a sua ideia o mais clara possível, e na pergunta 4, para explicar o motivo, a origem. No pós-teste, houve uma evolução nestas mesmas perguntas com mais alunos a usarem estes mecanismos linguísticos. Nas restantes perguntas, a evolução não foi significativa. Quanto aos advérbios conetivos ou locuções adverbiais conetivas com valor semântico de “inferência” (2003: 105), o seu uso com os diferentes verbos de comando não varia muito e não houve uma grande evolução do pré-teste para o pós-teste. Observou-se ainda os advérbios conetivos e locuções adverbiais conetivas com valor semântico de “sequência temporal”. Apesar de não terem sido trabalhados explicitamente no laboratório gramatical, foi importante verificar se os alunos seriam capazes de mobilizar estes itens lexicais para marcar linguisticamente relações temporais, dado que algumas perguntas possibilitavam isso. É o caso da pergunta 2 do pré-teste, em que se pedia para explicitar o modo como foi criado o “alvoroço” na cidade. Dado que a resposta pedia que fossem incluídos diversos momentos, numa sequência lógica de tempo, os alunos poderiam fazê-lo. Na verdade, verifica-se que 3 alunos fizeram uso deste tipo de advérbio conetivo. Nas restantes perguntas o uso foi

⁶ Cf. página 66.

nulo. No pós-teste não havia nenhuma pergunta que exigisse diretamente o uso desse mecanismo, o que justifica os resultados.

Por fim, comparou-se o uso de advérbios conetivos/ locuções adverbiais conetivos *em suma*, *assim* e *em conclusão*. Como se pode verificar pela tabela 13, a locução adverbial conetiva em que se verificou uma maior evolução do pré-teste para o pós-teste foi *em suma*, tendo no pós-teste sido empregue nas perguntas 2, 4 e 5 por 10, 8 e 11 alunos pelo menos uma vez.

3.6. Conclusões

Em síntese, comparando os dados que foram analisados ao longo deste capítulo do pré-teste com o pós-teste, verifica-se que os alunos, em termos gerais, melhoraram o seu desempenho nas respostas restritas às perguntas de interpretação do domínio da educação literária no que diz respeito aos dois parâmetros analisados neste estudo de investigação-ação: a adequação da resposta à instrução expressa pelo verbo de comando e a mobilização de advérbios conetivos/ locuções adverbiais conetivas e orações coordenadas e subordinadas adequadas a cada verbo de comando e configuradores de coesão interfrásica.

Quanto ao cumprimento da instrução veiculada pelos verbos de comando, o balanço é positivo. Os alunos referiram numa das primeiras aulas do laboratório que nunca tinham refletido sobre o significado de cada verbo de comando e nas respostas do pós-teste verificou-se que, no geral, os alunos estavam mais conscientes da instrução veiculada pelos verbos de comando em cada pergunta. O mesmo se pode referir em relação ao uso de advérbios conetivos e/ou locuções adverbiais conetivas. Verificou-se uma tendência positiva do pré-teste para o pós-teste e, como se pode verificar pelos exemplos de respostas dos alunos ao longo deste capítulo, as respostas ganharam mais estrutura com o uso de conectores. Embora o uso de conectores no desenvolvimento da resposta não tenha sido tão significativo, os relacionados com a conclusão foram, apesar de existir uma tendência geral da turma para usar *em suma*. No que diz respeito ao uso de orações subordinadas e coordenadas desencadeadas pelos diferentes verbos de comando, a evolução não foi positiva. Seria preciso mais tempo e treino para que os

alunos ganhem mais consciência desta. Porém, é possível afirmar que o laboratório gramatical, juntamente com a orientação da professora estagiária, ajudou os alunos a realizar algumas aprendizagens sobre a importância da gramática na competência da escrita.

Considerações Finais

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O facto de ter sido feito como um projeto de investigação-ação permitiu, não só explorar e experimentar o papel de professor em sala de aula, mas também a sua vertente investigadora.

A partir dos dados de diagnóstico que foram observados no início do ano letivo, isto é, o questionário e a análise das respostas escritas de teste de avaliação e em sala de aula, percebeu-se que os alunos tinham alguma dificuldade no que dizia respeito à resposta a perguntas de interpretação restritas. Ligado a isso, vinha um outro conjunto de fragilidades ligadas ao domínio da gramática, que interferiam diretamente com a redação de respostas completas e estruturadas por parte dos alunos. Assim, foi possível chegar a uma pergunta de investigação-ação: *Que impacto tem o conhecimento gramatical sobre mecanismos de coesão interfrásica e sobre a relação destes com verbos de comando na construção de respostas restritas na área da educação literária?*

Antes da elaboração do plano de intervenção, foi importante rever a bibliografia adequada a cada temática em particular: o ensino da gramática, que se constituiu como o foco do estudo, a metodologia do laboratório gramatical, escolhida para a intervenção educativa, e a sua articulação com a competência da escrita e com a educação literária; os verbos de comando associados à taxonomia de Bloom; e os advérbios conetivos/locuções adverbiais conetivas e orações coordenadas e subordinadas como elementos e estruturas linguísticos adequados ao cumprimento da instrução dos verbos de comando e como mecanismos de coesão interfrásica.

O desenho metodológico feito, após a revisão da bibliografia, consistiu num ciclo de investigação-ação durante o qual foi aplicado um pré-teste, seguido de um trabalho realizado com os alunos em laboratório gramatical e, por fim, a aplicação de um pós-teste.

Para este estudo, o laboratório gramatical foi selecionado como metodologia de ensino da gramática, dado que é uma estratégia de ensino que permite que sejam os próprios

alunos a retirar conclusões dos exercícios que vão fazendo ao longo da aula. Além disso, é uma estratégia muito útil para trabalhar mais do que um domínio, como neste caso, o da gramática, escrita e educação literária. Quando se aplicou o laboratório gramatical em sala de aula, os alunos ficaram apreensivos inicialmente. Ao ouvirem a palavra “gramatical” pensaram imediatamente que se trataria somente de exercícios de gramática. A utilização deste método de ensino foi benéfica para os alunos, não só porque eles perceberam que se pode estudar gramática de outra maneira que não o método tradicional indutivo, mas também porque conseguiram interligá-la com os domínios da escrita e da educação literária, conscientes de que o estavam a fazer ao longo da realização do laboratório gramatical.

A aplicação do pré-teste e do pós-teste, antes e após a realização do laboratório gramatical permitiu recolher informações de modo a avaliar o desempenho dos alunos e determinar se houve, ou não, evolução da turma no que diz respeito às aprendizagens que foram objeto de intervenção neste estudo. Em termos globais, do pré-teste para o pós-teste verificou-se uma melhoria nas respostas dos alunos. Estes melhoraram na adequação da resposta ao verbo de comando. Aquando da realização da parte do laboratório gramatical que dizia respeito aos verbos de comando e ao seu significado, os alunos começaram logo por perguntar qual era a diferença entre o verbo de comando *explicar* e *explicitar*, tendo havido melhorias no desempenho dos alunos.

No que diz respeito ao uso de mecanismos de coesão interfrásica, os alunos, por um lado, evoluíram no uso de advérbios conetivos para marcar o desenvolvimento ou a conclusão da sua resposta, por outro lado, o uso de orações subordinadas e coordenadas previstos para cada verbo de comando foi muito reduzido mesmo após o trabalho realizado no laboratório gramatical. Verificou-se que, de facto, os alunos recorrem a mais do que um tipo de oração na mesma resposta, porém as que mais se destacaram nas respostas todas foram as orações coordenada copulativa e subordinada substantiva completiva.

Respondendo assim à pergunta de investigação-ação, o fio condutor deste estudo empírico numa turma de 10.º ano, o conhecimento gramatical sobre os mecanismos de coesão interfrásica e sobre a sua relação com os verbos de comando tem um impacto

positivo na resposta a perguntas de interpretação literária. Porém, a diversa utilização de orações coordenadas e subordinadas em respostas escritas deixa um professor investigador a pensar que este é um tema que poderá ser trabalhado ainda mais profundamente em sala de aula, não só pela ligação que cria entre a gramática e os outros domínios, mas também porque dota os alunos de instrumentos para realizarem uma escrita consciente. Isto é, o tipo de articulação feita neste estudo pretende que os alunos perante uma pergunta com uma certa instrução tenham um leque de elementos linguísticos que lhes seja útil para criar coesão e coerência textuais, por um lado, mas também para responderem de forma adequada ao valor semântico do verbo de comando. É de salientar que a associação que se procurou levar os alunos a estabelecer entre a instrução dada pelo verbo de comando e os elementos e estruturas linguísticos mais adequados para responder a essa instrução parece não ter sido adquirida pelos estudantes no que ao uso de orações diz respeito. Os resultados parecem revelar que os alunos, embora façam um uso consciente e intencional de advérbios conetivos/ locuções adverbiais conetivas (veja-se o caso de “em suma”), não procedem da mesma forma com a mobilização das orações. Este resultado pode ser indicativo de que se trata, de facto, de um conteúdo a abordar mais cedo na escolaridade e a exigir mais treino.

A nível pessoal, devo dizer que este estudo de investigação-ação, embora laborioso, foi um projeto muito enriquecedor. A realização de um laboratório gramatical é uma tarefa árdua e que demora bastante tempo, mas que no fim permite aos alunos interagirem entre si e com a professora e adquirir saber e conhecimento de uma forma diferente. Enquanto professora, este estudo permitiu-me explorar novas metodologias de ensino, guiar os alunos de modo que fossem eles que retirassem as conclusões a partir da prática e esse foi um dos ganhos deste estudo. Ouvir os alunos comentarem no final da primeira aula do laboratório que afinal não foi “assim tão mau”, dado que ficaram reticentes ao pensar que seria mais uma aula só de gramática, foi gratificante.

Este trabalho de professora-investigadora fez-me crescer profissionalmente e ao longo do ano adquiri conhecimentos científicos que, tenho a certeza, serão muito úteis quer a curto como a longo prazo. Foi um ano de trabalho que serve de exemplo e inspiração para os que se seguem.

Referências Bibliográficas

Anderson, L. e Krathwohl, D. A. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Bosque, I. (2018). "Que debemos cambiar em la enseñanza de la gramática". *ReGrOC: Revista de Gramática Orientada a las Competencias* (1/1):11-36.

Brito, A. (2003). "Subordinação Adverbial". In Maria Helena Mateus, Ana Maria Brito, Inês Duarte, Isabel Hub Faria *et al.* *Gramática da Língua Portuguesa* (pp.695-728). Lisboa: Caminho.

Brito, A. e Duarte, I. (2003). "Orações relativas e construções aparentadas" in Maria Helena Mateus, Ana Maria Brito, Inês Duarte, Isabel Hub Faria *et al.* (Orgs.) *Gramática da Língua Portuguesa* (pp.653-694). Lisboa: Caminho.

Brito, A. e Matos, G. (2003). "Construções de graduação e comparação". In Maria Helena Mateus, Ana Maria Brito, Inês Duarte, Isabel Hub Faria *et al.* in *Gramática da Língua Portuguesa* (pp.729-767).. Lisboa: Caminho.

Choupina, C. (2004). *Orações Relativas: aspectos descritivos e didáticos*. Tese de Mestrado. Porto.

Costa, A. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Lisboa.

Costa, A. L. (2014). "Um pois estruturador". In *Textos Seleccionados, XXIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp.199-211). Porto: APL.

Costa, J. (2008). *O Advérbio em Português Europeu*. Lisboa: Edições Colibri.

Costa, M. (1996). "Se a língua materna não se pode ensinar. O que se aprende nas aulas de Português?". In Delgado-Martins, I. Rocheta e D.R. Pereira (Orgs.) *Formar professores de português hoje*. Lisboa: Edições Colibri.

Coutinho, C; Sousa, A; Dias, A; Bessa, F; Ferreira e Vieira, S. (2009). “Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas”. *Psicologia, Educação e Cultura* (13:2): 355-379. Universidade do Minho.

Cunha, C. e Cintra, L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Direção Geral de Educação (2008). *Dicionário Terminológico para consulta em linha* (DT). Ministério da Educação, Direção Geral de Educação. [DT \(mec.pt\)](http://DT.mec.pt)

Direção Geral de Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.

Direção Geral de Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais do ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.

Duarte, I. (2003). “Aspectos linguísticos da organização textual”. In M. H. Mateus, A. Brito, I. Duarte, I. Hub *et al.* *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 85-121). Lisboa: Caminho.

Duarte, I. (2003). “Subordinação Completiva – as orações completivas”. In M. H. Mateus, A. Brito, I. Duarte, I. Hub *et al.* *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 593-652). Lisboa: Caminho.

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* 165 – 177). Lisboa: Edições Colibri.

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, I. M. (2008). *Ensino do Português: no cruzamento da literatura e da linguística*. Instituto de Língua e Literatura Portuguesa. Coimbra: FLUC.

Ferraz, A. e Belhot, R. (2010). “Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos institucionais”. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n.2. 421-431.

Ferreira, I. de O.. (2010). *Desenvolvimento articulado de competências de escrita e de conhecimento explícito da língua*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Universidade de Lisboa.

Fonseca, F. I. 2000 “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) (37–45).. Coimbra: Almedina/ ILLP Faculdade de Letras

Gonçalves da Costa, M. J. C. (2014). *Entre a gramática e a escrita: a descrição e as orações relativas com antecedente*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Universidade de Lisboa.

Hudson, R. (2016). “Grammar Instruction”. In C. MacArthur, S. Graham e J. Fitzgerald *Handbook of Writing Research* (288-300). Guilford Press.

Krathwohl, D. (2002). “A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview”. *Theory into Practice*, vol 41: 212-218.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Lobo, M. (2003). Aspectos da sintaxe das orações subordinadas adverbiais do português. Dissertação de Doutoramento. Lisboa.

Lopes, A. e Carapinha, A. (2013). *Texto, coesão e coerência*. Coimbra: Almedina.

Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999). “Los marcadores del discurso”. I. Bosque e V. Demonte (Orgs). *Gramática descriptiva de la lengua española 3: entre la oración y el discurso*, Vol 3 (4051-4213). Madrid: Espasa.

Matos, G. (2003). “Estruturas de coordenação”. In M. H. Mateus, A. Brito, I. Duarte, I. Hub et al. *Gramática a Língua Portuguesa* (549-593). Lisboa: Caminho.

Matos, G. e Raposo, E. B. P. (2013). *Estruturas de coordenação*. In E. P. Raposo, M. F. B. do Nascimento, M. A. Mota, L. Segura e A. Mendes (Orgs.) *Gramática do Português (1759-1817)*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.

Ministério da Educação (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral da Educação.

Mendes, M. (1997). "Pedagogia da literatura". *Românica, História da Literatura*. Revista de Literatura do Departamento de Literaturas Românicas Faculdade de Letras de Lisboa, pp.155-166.

Neto, A. (2015). *O ensino e aprendizagem de períftases verbais através de laboratórios gramaticais*. Faculdade de letras da Universidade do Porto. Relatório de Estágio.

Pedreira, P; Rodrigues, S.; Silvano, P. e Almeida, S. (2017). "Análise da eficácia pedagógico-didática de dois laboratórios gramaticais aplicados numa turma de 9.º ano". in A. Leal, F. Oliveira, F. Silvano, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano e S. Rodrigues (Orgs.) *A Língua na formação do professor: Das Teorias às Práticas* (132-160). Porto: FLUP/CLUP.

Queiroz, A. (2015). A utilização do Laboratório Gramatical nas aulas de Português como Língua Materna e de Espanhol como Língua Estrangeira. Relatório de Estágio. Faculdade de letras da Universidade do Porto.

Rodrigues, S. e Duarte, I.M. (2022) .“Avaliação do conhecimento explícito da língua: verbos de comando de provas de Ensino Básico”. *Tejuelo*, 35(2):137-172.

Rodrigues, S. e Silvano, P. (2009). "O desenvolvimento da competência linguística como factor de qualificação no processo de escrita. Um estudo no âmbito do projecto IELP". In Textos Seleccionados do XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (434-451). Lisboa: APL:

Rodrigues, S. V.; Duarte, I. M., e Silvano, P. (2018). "O verbo *Explicar* em enunciados de testes de avaliação do ensino básico: estudo de valores semânticos e pragmáticos". In J. Veloso, J. Guimarães; P. Silvano e R. Silva (Eds.), *A linguística em diálogo. Volume*

comemorativo dos 40 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto (pp. 361-394). Porto: FLUP/CLUP.

Rodrigues, S.; Viegas, F. e Oliveira, C. (2021). “Ensinar gramática: percursos que se criam, caminhos que se trilharam”. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* – N.º Especial: 499-533.

Silvano, P. (2014). “O Conhecimento explícito da língua no Programa de Português do Ensino Básico: o Dicionário Terminológico e o laboratório gramatical”. *Palavras*, Revista da Associação de Professores de Português, N.º 44 – 45.

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* (275-286). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Vilela, M. (1993). “O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação?”. *Diacrítica* (8):143-166.

Anexos

Anexo 1 – questionário *google forms*

As notas do 3.º ciclo

1. Indica as notas que tiveste no 3.º período no 7.º ano de escolaridade a português. *

2. Indica as notas que tiveste no 3.º período no 8.º ano de escolaridade a português. *

3. Indica as notas que tiveste no 3.º período no 9.º ano de escolaridade a português. *

Dados socioeconómicos

4. Indica o grau de escolaridade da mãe. *

- ☐ 1º Ciclo
- ☐ 2º Ciclo
- ☐ 3º Ciclo
- ☐ Ensino Secundário
- ☐ Universidade - Licenciatura
- ☐ Universidade - Mestrado
- ☐ Universidade - Doutoramento
- ☐ Outro

5. Indica o grau de escolaridade do pai. *

- ☐ 1º Ciclo
- ☐ 2º Ciclo
- ☐ 3º Ciclo
- ☐ Ensino Secundário
- ☐ Universidade - Licenciatura
- ☐ Universidade - Mestrado
- ☐ Universidade - Doutoramento
- ☐ Outro

6. Indica a profissão da mãe. *

7. Indica a profissão do pai. *

8. Tens irmãos/irmãs? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

9. Quantos? *

Sobre mim...

10. Realizas atividades extra-curriculares? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. Quais são as atividades?

Podes colocar por extenso ou em forma de lista

12. Onde é que te sentes mais confortável para estudar? *

- ☐ Em casa
- ☐ Na escola
- ☐ Ambos os sítios
- ☐ Outro

13. Qual é a tua disciplina preferida? *

14. Qual é a disciplina em que sentes mais dificuldade? *

Sobre a área do português

15. Selecciona o(s) domínio(s) em que sentes **mais**
dificuldade: *

- ☐ Educação Literária
- ☐ Leitura
- ☐ Gramática
- ☐ Escrita
- ☐ Oralidade

16. Selecciona o(s) domínio(s) em que sentes **mais facilidade**:

*

- ☐ Educação Literária
- ☐ Leitura
- ☐ Gramática
- ☐ Escrita
- ☐ Oralidade

17. Selecciona o(s) domínio(s) de que mais gostas: *

- ☐ Educação Literária
- ☐ Leitura
- ☐ Gramática
- ☐ Escrita
- ☐ Oralidade

Sobre o meu estudo

18. Com que frequência estudas português? *

- ☐ Uma vez por semana
- ☐ Duas vezes por semana
- ☐ Todos os dias
- ☐ Só na véspera dos testes de avaliação
- ☐ Outro

19. Qual é o teu modo de estudo? *

- ☐ Individualmente
- ☐ Em grupo
- ☐ Com apoio de explicador(a)/centro de estudos
- ☐ Com apoio dos pais/encarregados de educação
- ☐ Outro

20. Quando estás a estudar português, se tens dúvidas, consultas: *

- ☐ manual
- ☐ gramáticas/dicionário
- ☐ pai/mãe/encarregado de educação
- ☐ explicador(a)/ centro de estudos
- ☐ professor em sala de aula
- ☐ Outro

Domínio do português

21. Dentro do domínio da leitura/educação literária, sentes mais dificuldade em: *

- ☐ compreender o texto
- ☐ redigir uma resposta curta de interpretação de texto
- ☐ compreender a pergunta de interpretação
- ☐ exercícios de escolha múltipla
- ☐ Outro

22. Dentro do domínio da gramática, sentes mais dificuldade em: *

- ☐ identificação de classes de palavras
- ☐ Classificações de orações
- ☐ Divisão de orações
- ☐ Outro

23. Consideras a gramática importante? *

- ☐ Não
- ☐ Sim

24. Porquê? *

25. Consideras que devia ser dedicado mais tempo ao estudo da gramática em sala de aula? *

☐ Sim

☐ Não

26. Porquê? *

27. Consideras a disciplina de português importante para o teu percurso escolar e profissional? *

☐ Sim

☐ Não

28. Porquê? *

Anexo 2 – Pré-teste

Lê com atenção o seguinte excerto da obra *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, e as notas de rodapé apresentadas.

Do alvoroço que foi na cidade cuidando que matavam o Mestre e como aló⁷ foi Alvaro Paez e muitas gentes com ele

O page do Mestre que estava à porta, como lhe disserom que fosse pela vila segundo já era percebido, começou d'ir rijamente a galope, em cima do cavalo em que estava dizendo altas vozes, bradando pela rua:

- Matom o Mestre! Matom o Mestre nos paços da Rainha! Acorree ao Mestre que matam!

E assi chegou a casa d'Alvaro Paez que era dali grande espaço.

As gentes que esto ouviram, saíam à rua ver que cousa era. E começando de falar hũs com os outros, alvoraçavam-se nas vontades⁸, e começavam de tomar armas cada hũ como melhor e mais asinha⁹ podia.

Alvaro Paez que estava prestes e armado com hũa coifa na cabeça segundo usança daquel tempo, cavalgou logo a pressa em cima dhũ cavalo que anos havia que nom cavalgara. E todos seus aliados com ele, bradando a quaesquer que achava dizendo:

- Acorramos ao Mestre, amigos, acorramos ao Mestre, ca filho he delRei dom Pedro.

E assi bradavam el e o page indo pela rua.

Soarom as vozes do arroído pela cidade ouvindo todos bradar que matavam o Mestre. (...) Alvaro Paez nom quedava d'ir pera alá, bradando a todos:

- Acorramos ao Mestre, amigos, acorramos ao Mestre que matam sem por quê.

A gente começou de se juntar a ele e era tanta que era estranha cousa de ver. (...) E perguntando hũs aos outros quem matava o Mestre, nom minguava quem responder que o matava o conde Joam Fernandez per mandado da Rainha. E per vontade de Deus todos feitos dhũ coração com talente de o vingar, como foram às portas do paço que eram já çarradas ante que chegassem, com espantosas palavras começaram de dizer:

- Hu matom o Mestre? Que he do Mestre? Quem çarrou estas portas?

Ali eram ouvidos brados de desvairadas maneiras. (...) Deles bradavam por lenha e que vesse lume pera poerem fogo aos paços e queimar o treedor e a aleivosa. Outros se aficavam¹⁰ pedindo escadas pera sobir acima pera verem que era do Mestre. (...) Mas isto nom queria nehũ crer, dizendo:

⁷ lá

⁸ encolerizavam-se

⁹ depressa

¹⁰ insistiam

- Pois se vivo he, mostrae-no-lo e vê-lo-emos.

Ali se mostrou o Mestre a hũa grande janela que vinha sobre a rua onde estava Alvoroz Paez e a mais força da gente, e disse:

- Amigos, apacifícae-vos, ca eu vivo e são som, a Deus graças. (...)

Fernão Lopes, *Crónica de Dom João I*. Primeira Parte (Edição Crítica de Teresa Amado), Lisboa, 2017, pp. 39-42 (consultado no manual)

Apresenta, de forma clara, estruturada e coerente, as respostas às perguntas que se seguem:

1. Identifica as duas personagens individuais responsáveis pelo alvoroço na cidade.
2. Explicita a forma como foi criado o “alvoroço” na cidade.
3. Explica a importância da ação do povo enquanto personagem coletiva neste episódio.
4. Relaciona a agitação do povo com os seus sentimentos em relação ao Mestre de Avis.
5. Justifica a atitude do Mestre no final do excerto.

Anexo 3 – Parte I Laboratório Gramatical

Neste laboratório, vais aprofundar os teus conhecimentos sobre alguns conteúdos gramaticais relacionados com a redação de respostas curtas a perguntas de educação literária.

Parte I

Vamos começar este laboratório gramatical observando os verbos que nas perguntas te dão as instruções. Estes verbos são chamados verbos de instrução ou de comando.

1. Começa por ler o seguinte excerto.

“Onde sabe que como o Meestre e os da cidade souberom a viinda del-Rei de Castela, e esperarom seu grande e poderoso cerco, logo foi ordenado de recolherem pera a cidade os mais mantiimentos que haver podessem, assi de pam e carnes, come quaes quer outras cousas. E iam-se muitos aas liziras em barcas e batees, depois que Santarem esteve por Castela, e dali tragiam muitos gaados mortos que salgavom em tinas, e outras cousas de que fizeram grande açalmamento; e colherom-se dentro aa cidade muitos lavradores com as molheres e filhos, e cousas que tiinham; e doutras pessoas da comarca d’arredor, aqueles a que prougue de o fazer; e deles passarom o Tejo com seus gaados e bestas e o que levar poderom, e se foram contra Setuval, e pera Palmela; outros ficarom na cidade e nom quiserom dali partir; e taes i houve que poserom todo o seu, e ficarom nas vilas que por Castela tomarom voz.”

Fernão Lopes, in Teresa Amado (apresentação crítica), *Crónica de D. João I de Fernão Lopes* Lisboa, Seara Nova Comunicação, 1992, p. 72.

1.1. As perguntas que seguem são sobre o excerto que leste. Para já, sublinha nestas perguntas os verbos de comando.

- a) Identifica a cidade de que fala o excerto.
- b) Justifica a ordem dada pelo Mestre.
- c) Explicita a ordem do Mestre.
- d) Explica a ida de alguns homens a Santarém.
- e) Relaciona a atitude de “muitos lavradores” com a atitude das pessoas referidas no excerto como “deles” (linha 8).

1.2. Para saberes que tarefa tens de realizar, é necessário entender primeiro o significado de cada verbo de comando. Por isso, faz corresponder a cada definição um dos verbos de comando que sublinhaste na pergunta anterior.

- a) Apresentar a origem, o motivo, a causa ou interpretar o sentido. _____
- b) Estabelecer uma ligação entre dois ou mais elementos ou situações, realçando o que têm em comum e o que os distingue. _____
- c) Dizer qual é; referir; nomear; indicar. _____
- d) Explicar a razão de ser; saber fundamentar; provar, apresentando razões. _____
- e) Extrair de um todo uma ideia e expô-la claramente, isto é, apresentar essa ideia, dando pormenores; clarificar; deixar claro. _____

1.3. Agora a questão é saber se consegues identificar a resposta que contém a informação necessária tendo em conta o verbo de comando. Selecciona para cada pergunta (retiradas do exercício 1.1.) a opção certa.

- a) Identifica a cidade de que fala o excerto.
 Opção 1: O excerto refere-se à cidade de Lisboa, que se estava a preparar para o cerco pelo rei de Castela. De facto, Lisboa é o centro da ação deste episódio da crónica de Fernão Lopes.
 Opção 2: O excerto refere-se à cidade de Lisboa porque estava a ser atacada pelo rei de Castela.
- b) Justifica a ordem dada pelo Mestre.
 Opção 1: O Mestre deu a ordem para que se recolhessem todos os mantimentos.
 Opção 2: O Mestre deu a ordem, uma vez que sabia que o rei de Castela ia atacar a cidade de Lisboa. Portanto, o Mestre teve de fazer alguns preparativos.
- c) Explicita a ordem do Mestre.
 Opção 1: O Mestre ordenou que recolhessem os mantimentos possíveis, quer fossem alimentos, como carne e pão, quer fossem de outro tipo. Desta forma, o Mestre pretendia assegurar que teriam provisões para um cerco longo.
 Opção 2: O Mestre deu a ordem, uma vez que tinha recebido notícias de que o rei de Castela ia atacar a cidade de Lisboa.
- d) Explica a ida de alguns homens a Santarém.
 Opção 1: Alguns homens deslocaram-se a Santarém, às lezírias, de barco, antes do cerco da cidade.
 Opção 2: Alguns homens deslocaram-se a Santarém, dado que precisavam de comida que se pudesse conservar durante o cerco. Assim, iam a Santarém de barco para trazer gado morto, que depois salgavam, e outros mantimentos. No entanto, o perigo era grande, pois a certa altura Santarém começou a apoiar Castela.
- e) Relaciona a atitude de “muitos lavradores” com a atitude das pessoas referidas no excerto como “deles” (linha 8).

Opção 1: A atitude dos lavradores e de outras pessoas (“deles”) foi bastante diferente. Com efeito, embora ambos estivessem com receio, tomaram decisões distintas. Deste modo, enquanto os lavradores se recolheram com as suas famílias e todos os seus pertences dentro da cidade, outros fugiram de Lisboa para Palmela e Setúbal. Em suma, tudo se fazia com vista à sobrevivência.

Opção 2: A atitude dos lavradores e das pessoas referidas no excerto como “deles” foi causada pelo cerco de Lisboa.

1.3.1. Justifica a seleção das opções que realizaste no exercício anterior. Para isso, tens de relacionar o conteúdo de cada opção de resposta com a instrução que é expressa através do verbo de comando. Observa o esquema da alínea a) e faz o mesmo para as restantes alíneas.

a) Escolhi a opção _____, uma vez que _____

Não escolhi a opção _____, dado que _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

1.4. Regista agora as conclusões a que chegaste completando o seguinte quadro com as informações que foste recolhendo ao longo do laboratório gramatical.

Concluindo...

Os verbos que nas perguntas dão as instruções são chamados de verbos de _____. É necessário ter em atenção a sua definição para saber a resposta adequada a dar. Vamos rever a definição de cada um dos verbos de comando que estudaste ao longo deste laboratório gramatical:

- o verbo “identificar” pede que se _____ o nome, isto é, dizer qual é a pessoa, a localidade,...;
- o verbo de comando “explicar” pede que se indique a _____ ou o _____.
- o verbo “explicitar” exige que se apresente, na resposta, _____ principal dando _____ e que se deixe _____ o que se quer dizer;
- verbo de comando “justificar” pede que se indique a _____ de ser, apresentando _____ que a validam;
- o verbo de comando “relacionar” exige que na resposta se usem mecanismos linguísticos que mostrem uma _____ entre os dois ou mais elementos/situações, destacando o que os _____ e os _____.

Anexo 4 – Parte II Laboratório Gramatical

Parte II

Esta é a segunda parte do laboratório gramatical que começaste a realizar na última aula. Por isso, para realizares esta parte, tens de recordar as conclusões que registaste sobre os verbos de comando e a sua respetiva definição.

2. Chegou o momento de observares como são construídas as respostas a cada verbo de comando.

2.1. Lê a seguinte pergunta:

Relaciona a atitude de “muitos lavradores” com a atitude das pessoas referidas no excerto como “deles” (linha 8).

2.2. Qual das seguintes respostas te parece mais estruturada e coerente?

Opção 1: A atitude os lavradores e de outras pessoas foi bastante diferente.

Estavam com receio e tomaram decisões distintas. Os lavradores recolheram-se com as suas famílias e todos os seus pertences dentro da cidade. Outros optaram por fugir de Lisboa.

Opção 2: A atitude dos lavradores e de outras pessoas (“deles”) foi bastante diferente. Com efeito, embora ambos estivessem com receio, tomaram decisões distintas. Deste modo, enquanto os lavradores se recolheram com as suas famílias e todos os seus pertences dentro da cidade, outros fugiram de Lisboa para Palmela e Setúbal. Em suma, tudo se fazia com vista à sobrevivência.

2.3. Justifica a tua escolha.

3. Vamos, então, trabalhar alguns elementos e estruturas linguísticas essenciais para ligar melhor as ideias que pretendes transmitir nas tuas respostas e torná-las mais organizadas.

3.1. Transcreve as respostas certas que identificaste no exercício 1.3. para cada pergunta.

Pergunta	Resposta
Identifica a cidade de que fala o excerto.	
Justifica a ordem dada pelo Mestre.	
Explicita a ordem do Mestre.	
Explica a ida de alguns homens a Santarém.	
Relaciona a atitude de “muitos lavradores” com a atitude das pessoas referidas no excerto como “deles” (linha 8).	

- 3.2. Sublinha em cada resposta do quadro anterior as orações coordenadas e subordinadas presentes. Caso seja necessário, consulta uma gramática.
- 3.3. Agora que já sublinhaste as orações presentes nas respostas, classifica-as preenchendo as alíneas a) a m) do seguinte quadro de acordo com o exemplo apresentado.

Pergunta	Resposta		
Verbo de comando	Orações coordenadas e subordinadas	Locuções e conjunções coordenativas e subordinativas/ pronomes relativos	Valor semântico
Identifica	a) oração subordinada adjetiva relativa explicativa	i) que	A) Informação <u>adicional</u> sobre a cidade de “Lisboa”, entidade referida na expressão nominal antecedente.
Justifica	b)	ii) 1)	B) _____ de ser da ordem dada.
	c)	iii)	C) _____ do que o Mestre de Avis sabia.
Explicita	d)	iv)	D) _____ do que o Mestre de Avis ordenou.
	e)	v) 2)	E) _____ dos mantimentos a recolher.
	f)	vi)	F) _____ do que o Mestre de Avis pretendia.
Explica	g)	vii) 3)	G) _____ ou _____ da ida a Setúbal.
	h)	viii)	H) Informação _____ para identificar o tipo de comida de que precisavam.
	i)	ix) 4)	I) _____ da ida a Santarém.
	j)	x)	J) Informação _____ sobre o que faziam à carne do gado morto.
	k)	xi) 5)	K) _____ ou _____ do perigo.
Relaciona	l)	xii) 6)	L) _____ ou _____ entre o que as pessoas sentiam e o que fizeram.

	m)	xiii) 7)	M) _____ entre a conduta dos lavradores e de outras pessoas.
--	----	-------------	--

3.4. Transcreve para o quadro as locuções e conjunções coordenativas e subordinativas e os pronomes relativos usados em cada uma dessas orações, preenchendo as alíneas de i) a xiii).

3.4.1. Acrescenta, nas alíneas de 1 a 7, três locuções e conjunções coordenativas e subordinativas adverbiais que possam substituir as que identificaste em 3.4.

3.5. O passo seguinte é identificares o valor semântico das orações que classificaste. Para isso, preenche os espaços em branco no quadro das alíneas A) a M) usando as seguintes palavras/ expressões:

Relato (x3)	Alternativa	Paralelismo temporal	Contraste	Adicional
Motivo (x2)	Essencial	Finalidade	Razão	Oposição Causa (x2)

4. Nas respostas apresentadas no quadro da pergunta 3.1., há outros elementos linguísticos que ligam as ideias, tornando a mensagem mais estruturada. Nesta parte do laboratório gramatical vais trabalhar essas palavras ou expressões, que pertencem à classe dos advérbios conetivos e locuções adverbiais conetivas.

4.1. Começa por colocar um círculo à volta dos advérbios conetivos e locuções adverbiais conetivas usados nas respostas apresentadas no quadro do exercício 3.1.

4.2. Agora que já identificaste os advérbios conetivos ou locuções adverbiais conetivas presentes nas respostas, regista-os nas alíneas de a) a h), tal como no exemplo.

Pergunta	Resposta	
Verbo de comando	Advérbios conetivos ou locuções adverbiais conetivas	Valor semântico
Identifica	a) de facto i)	A) <u>Confirmação</u> da afirmação anterior, acrescentando mais informação com valor argumentativo
Justifica	b) ii)	B) _____ (indica uma relação causa-efeito)

Explicita	c) iii)	C) _____(indica uma relação causa-efeito)
Explica	d) iv)	D) _____(indica uma relação causa-efeito)
	e) v)	E) _____ou _____(indica relação de oposição)
Relaciona	f) vii)	F) _____da afirmação anterior, acrescentando mais informação com valor argumentativo
	g) vii)	G)_____ (indica uma relação causa-efeito)
	h) viii)	H) _____ ou _____

4.3. Acrescenta, nas alíneas de i) a viii),_três advérbios conetivos ou locuções adverbiais conetivas que possam substituir as que identificaste em 4.2.

4.4. O passo seguinte é identificares o valor semântico dos advérbios conetivos ou locuções adverbiais conetivas. Para isso, preenche os espaços em branco no quadro das alíneas A) a H) usando as seguintes palavras/ expressões:

Consequência (x4)	Síntese	Confirmação
Contra-argumento	contraste	Conclusão

4.5. Regista as conclusões a que chegaste preenchendo os espaços em branco do seguinte quadro.

Concluindo...

Para responder às perguntas com os vários verbos de comando, devemos usar elementos e estruturas linguísticas que estabelecem _____ entre as ideias, tornando as respostas mais _____. Alguns desses elementos e estruturas linguísticas são:

a) orações _____ e _____ como:

- orações adjetivas relativas _____ para adicionar informação _____ sobre a entidade identificada;
- orações adjetivas relativas _____ para adicionar informação _____ sobre a entidade identificada;
- orações adverbiais _____ ou orações coordenadas _____ para apresentar a causa, motivo ou razão de ser de algo;
- orações adverbiais concessivas para uma exprimir uma relação de _____;
- orações coordenadas _____ para estabelecer uma alternativa;
- orações adverbiais _____ com a conjunção subordinativa “_____” para estabelecer um paralelismo temporal;
- orações subordinadas substantivas completivas para fazer um _____ do que alguém disse, pensa, sabe,...;
- orações adverbiais _____ para transmitir a finalidade de uma ação, atitude,...;

b) advérbios conetivos e locuções adverbiais conetivas, como:

- “com efeito”, “_____”, “_____” para _____ da afirmação anterior;
- “portanto”, “_____”, “_____” para exprimir _____;
- “_____”, “_____”, “_____” para estabelecer um contraste, oposição;
- “_____”, “_____”, “_____” para apresentar uma síntese

5. Agora que já percebeste, por um lado, a importância de saber a definição do verbo de comando de uma pergunta, e por outro lado, que orações coordenadas e subordinadas e advérbios conetivos e locuções adverbiais conetivas podes usar com cada verbo de comando, vamos praticar.

5.1. Começa por ler o seguinte excerto.

“Os muros todos da cidade nom haviam mingua de bom repairamento; e em setenta e sete torres que ela tem a redor de si, foram feitos caramanchões de madeira, os

quaes eram nem fornecidos e lanças e dardos e bestas de torno, e doutras maneiras com grande avondança de muitos viratões (...)

E ordenou o Mestre com as gentes da cidade que fosse repartida a guarda dos muros pelos fidalgos e cidadãos honrados (...) e nom somente os que eram assinados em cada logar pera defensom, mas ainda as outras gentes da cidade, ouvindo repicar na Sé, e nas outras torres, avivavom-se os corações deles.”

Fernão Lopes, *Crónica de Dom João I. Primeira Parte* (Edição Crítica de Teresa Amado), Lisboa, 2017, pp. 209.
(consultado no manual)

5.2. As perguntas que se seguem não têm verbo de comando. Completa-as com os verbos de comando que estudaste ao longo deste laboratório gramatical.

- _____, no excerto, o tipo de preparativos feitos para defesa da cidade.
- _____ a preparação da defesa da cidade de que fala o excerto.
- _____ a forma como o Mestre organizou a defesa da cidade.
- _____ a união da população, tendo em conta o momento que atravessavam.
- _____ a defesa da cidade com o sentimento de liberdade.

5.3. Agora que já identificaste o verbo de comando correto para cada pergunta, completa a tabela abaixo indicando na coluna da esquerda o verbo comando de cada pergunta e de seguida uma oração coordenada ou subordinada e um marcador discursivo que poderás usar na resposta.

Pergunta	Resposta	
Verbo de comando	Oração subordinada e coordenada	Advérbio conetivo ou locução adverbial conetiva

5.4. Escolhe para cada pergunta abaixo a resposta mais adequada e mais bem estruturada.

- Identifica o tipo de preparativos feitos para defesa da cidade de que fala o excerto.

Opção 1: O excerto refere-se ao uso de “caramanchões” de madeira, munidos de lanças, dardos, bestas de torno e viratões, que estavam a ser usados na defesa da cidade. Com efeito, diferentes preparativos estavam a ser realizados pelo povo.

Opção 2: O excerto refere-se ao uso de “caramanchões” de madeira, munidos de lanças, dardos, bestas de torno e viratões, porque estavam prestes a ser atacados por Castela.

- b) Justifica a preparação da defesa da cidade de que fala o excerto.

Opção 1: A preparação da defesa da cidade estava a ser feita com grande empenho, atempadamente e com organização.

Opção 2: A preparação da defesa da cidade estava a ser feita, dado que o rei de Castela ia atacar a cidade da Lisboa. Por isso, a população da cidade de Lisboa viu-se obrigada a defender a cidade.

- c) Explicita a ordem do Mestre para organizar a defesa da cidade.

Opção 1: O Mestre ordenou que as “gentes da cidade”, quer fossem os fidalgos e cidadãos honrados, quer fossem as “outras gentes da cidade”, fossem destacados para a guarda dos muros. Desta forma, a cidade estava bem protegida e vigiada.

Opção 2: O Mestre deu a ordem, porque era do seu conhecimento que o rei de Castela ia atacar a cidade.

- 5.5. Justifica a opção que fizeste na pergunta b) e na pergunta c).

b) _____

c) _____

- 5.6. Neste momento, já te deves sentir capaz de formular respostas mais estruturadas a perguntas de interpretação. Responde às duas perguntas seguintes sobre o excerto, tendo em conta tudo o que aprendeste ao longo deste laboratório gramatical.

- a) Explica a união da população, tendo em conta o momento que atravessavam.
b) Relaciona a defesa da cidade com o sentimento de liberdade.

Anexo 5 – Pós-teste

Lê com atenção o seguinte excerto da obra *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, e as notas de rodapé apresentadas.

Das tribulações que Lixboa padecia per mingua de mantimentos

(...) Toda a cidade era dada a nojo¹¹, chea de mezquinhass querelas¹², sem nehũ prazér que hi houvesse, hũs com gram mingua do que padeciam, outros havendo dó dos atribulados. E isto nom sem razom, ca se é triste e mesquinho o coração cuidadoso nas cousas contrairas que lhe avinr podem, vede que fariam aqueles que as continuadamente tam presentes tinham. Pero com todo esto quando repicavom, nehũ nom mostrava que era faminto, mas forte e rijo contra seus emigos.

Esforçavom-se hũs por consolar os outros, por dar remedio a seu grande nojo, mas nom prestava conforto de palavras. Nem podia tal dor ser amansada com nehũas doces razões. E assi como he natural cousa a mão ir ameúde onde sé a dor, assi hũs homens falando com outros, nom podiam em al departir, senom em na mingua que cada hũ padecia.

Ó quantas vezes encomendavom nas missas e pregações que rogassem a Deus devotamente por o estado da cidade, e ficados os geolhos, beijando a terra, bradavom a Deus que lhes acorresse, e suas prezes nom eram compridas!

Hũs choravom antre si, maldizendo seus dias, queixando-se por que tanto viviam, como se dissessem com o profeta: “Ora veese a morte ante do tempo, e a terra cobrisse nossas faces, pera nom vermos tantos males.” Assi que rogavam a morte que os levasse, dizendo que melhor lhe fora morrer, que lhe serem cada dia renovados desvairados padecimentos.

Outros se querelavom a seus amigos, dizendo que forom desaventuirada gente, que se ante nom derom a elRei de Castela¹³, que cada dia padecer novas misquindades, firmando-se de todo nas peores cousas que fortuna em esto podia obrar.¹⁴

Sabia porém isto o Mestre e os de seu conselho, e eram-lhe dorosas d’ouvir taes novas. E vendo estes males a que acorrer nom podiam, çarravom suas orelhas do rumor do pobo.

Fernão Lopes, *Crónica de Dom João I*. Primeira Parte (Edição Crítica de Teresa Amado), Lisboa, 2017, pp. 280-281 (consultado no manual).

Apresenta, de forma clara, estruturada e coerente, as respostas às perguntas que se seguem:

¹¹ tristeza

¹² tristes queixas

¹³ que tinha sido melhor entregarem-se ao rei de Castela.

¹⁴ pensando no pior que naquelas circunstâncias lhes podia acontecer

- 1) Identifica a personagem central do excerto.
- 2) Explicita a situação que os habitantes da cidade de Lisboa viviam.
- 3) Explica a importância do recurso às missas e às rezas.
- 4) Justifica o arrependimento sentido por alguns por não se terem entregado ao rei de Castela.
- 5) Relaciona o estado de espírito do Mestre do Avis com a situação que o povo vivia.

Anexo 6 – Proposta de resolução do laboratório gramatical

Neste laboratório, vais aprofundar os teus conhecimentos sobre alguns conteúdos gramaticais relacionados com a redação de respostas curtas a perguntas de educação literária.

Vamos começar este laboratório gramatical observando os verbos que nas perguntas te dão as instruções. Estes verbos são chamados verbos de instrução ou de comando.

1. Começa por ler o seguinte excerto.

“Onde sabe que como o Meestre e os da cidade souberom a viinda del-Rei de Castela, e esperarom seu grande e poderoso cerco, logo foi ordenado de recolherem pera a cidade os mais mantiimentos que haver podessem, assi de pam e carnes, come quaes quer outras cousas. E iam-se muitos aas liziras em barcas e batees, depois que Santarem esteve por Castela, e dali trariam muitos gaados mortos que salgavom em tinas, e outras cousas de que fizeram grande açalmamento; e colherom-se dentro aa cidade muitos lavradores com as molheres e filhos, e cousas que tiinham; e doutras pessoas da comarca d’arredor, aqueles a que prougue de o fazer; e deles passaram o Tejo com seus gaados e bestas e o que levar poderom, e se foram contra Setuval, e pera Palmela; outros ficaram na cidade e nom quiserom dali partir; e taes i houve que poserom todo o seu, e ficaram nas vilas que por Castela tomarom voz.”

Fernão Lopes, *Crónica de Dom João I*. Primeira Parte (Edição Crítica de Teresa Amado), Lisboa, 2017

- 1.3. As perguntas que seguem são sobre o excerto que leste. Para já, sublinha nestas perguntas os verbos de comando.
 - f) Identifica a cidade de que fala o excerto.
 - g) Justifica a ordem dada pelo Mestre.
 - h) Explicita a ordem do Mestre.
 - i) Explica a ida de alguns homens a Santarém.
 - j) Relaciona a atitude de “muitos lavradores” com a atitude das pessoas referidas no excerto como “deles” (linha 8).
- 1.4. Para saberes que tarefa tens de realizar, é necessário entender primeiro o significado de cada verbo de comando. Por isso, faz corresponder a cada definição um dos verbos de comando que sublinhaste na pergunta anterior.
 - a) Apresentar a origem, o motivo, a causa ou interpretar o sentido. Explicar
 - b) Estabelecer uma ligação entre dois ou mais elementos ou situações, realçando o que têm em comum e o que os distingue. Relacionar
 - c) Dizer qual é; referir; nomear; indicar. Identificar

d) Explicar a razão de ser; saber fundamentar; provar, apresentando razões.

Justificar

e) Extrair de um todo uma ideia e expô-la claramente, isto é, apresentar essa ideia, dando pormenores; clarificar; deixar claro. *Explicitar*

1.5. Agora a questão é saber se consegues identificar a resposta que contém a informação necessária tendo em conta o verbo de comando. Selecciona para cada pergunta (retiradas do exercício 1.1.) a opção certa.

a) Identifica a cidade de que fala o excerto.

Opção 1: O excerto refere-se à cidade de Lisboa, que se estava a preparar para o cerco pelo rei de Castela. De facto, Lisboa é o centro da ação deste episódio da crónica de Fernão Lopes.

Opção 2: O excerto refere-se à cidade de Lisboa porque estava a ser atacada pelo rei de Castela.

b) Justifica a ordem dada pelo Mestre.

Opção 1: O Mestre deu a ordem para que se recolhessem todos os mantimentos.

Opção 2: O Mestre deu a ordem, uma vez que sabia que o rei de Castela ia atacar a cidade de Lisboa. Portanto, o Mestre teve de fazer alguns preparativos.

c) Explicita a ordem do Mestre.

Opção 1: O Mestre ordenou que recolhessem os mantimentos possíveis, quer fossem alimentos, como carne e pão, quer fossem de outro tipo. Desta forma, o Mestre pretendia assegurar que teriam provisões para um cerco longo.

Opção 2: O Mestre deu a ordem, uma vez que tinha recebido notícias de que o rei de Castela ia atacar a cidade de Lisboa.

d) Explicita a ordem do Mestre.

Opção 1: O Mestre ordenou que recolhessem os mantimentos possíveis, quer fossem alimentos, como carne e pão, quer fossem de outro tipo. Desta forma, o Mestre pretendia assegurar que teriam provisões para um cerco longo.

Opção 2: O Mestre deu a ordem, uma vez que tinha recebido notícias de que o rei de Castela ia atacar a cidade de Lisboa.

e) Explica a ida de alguns homens a Santarém.

Opção 1: Alguns homens deslocaram-se a Santarém, às lezírias, de barco, antes do cerco da cidade.

Opção 2: Alguns homens deslocaram-se a Santarém, dado que precisavam de comida que se pudesse conservar durante o cerco. Assim, iam a Santarém de barco para trazer gado morto, que depois salgavam, e outros mantimentos. No entanto, o perigo era grande, pois a certa altura Santarém começou a apoiar Castela.

f) Relaciona a atitude de “muitos lavradores” com a atitude das pessoas referidas no excerto como “deles” (linha 8).

Opção 1: A atitude dos lavradores e de outras pessoas (“deles”) foi bastante diferente. Com efeito, embora ambos estivessem com receio, tomaram decisões distintas. Deste modo, enquanto os lavradores se recolheram com as suas famílias e todos os seus pertences dentro da cidade, outros fugiram de Lisboa para Palmela e Setúbal. Em suma, tudo se fazia com vista à sobrevivência.

Opção 2: A atitude dos lavradores e das pessoas referidas no excerto como “deles” foi causada pelo cerco de Lisboa.

1.5.1. Justifica a seleção das opções que realizaste no exercício anterior. Para isso, tens de relacionar o conteúdo de cada opção de resposta com a instrução que é expressa através do verbo de comando. Observa o esquema da alínea a) e faz o mesmo para as restantes alíneas.

- a) Escolhi a opção 1, uma vez que o verbo de comando exige que a resposta indique, refira ou diga o nome da cidade do excerto. Não escolhi a opção 2, dado que a resposta indica o motivo de o excerto se referir à cidade de Lisboa, e o verbo de comando da pergunta exige que se identifique o nome da cidade.
- b) Escolhi a opção 2, uma vez que o verbo de comando exige que a resposta explique a razão de ser da ordem dada pelo Mestre e que a prove com argumentos válidos. Não escolhi a opção 1, dado que se apresenta na resposta a finalidade da ordem dada pelo Mestre.
- c) Escolhi a opção 1, uma vez que o verbo de comando exige que se apresente uma ideia, deixando-a clara com recurso a pormenores. Neste caso que se clarifique a ordem do Mestre. Não escolhi a opção 2, dado que justifica a ordem do Mestre, apresentando um motivo ou causa, e o verbo de comando da pergunta pede que se exponha claramente a ordem dada, clarificando essa ideia e dando pormenores.
- d) Escolhi a opção 2, uma vez que o verbo de comando exige que se apresente na resposta a causa ou o motivo da ida de alguns homens a Santarém. Não escolhi a opção 1, dado que simplesmente refere o local de ida de alguns homens, quando o fizeram e através de que meio.
- e) Escolhi a opção 1, uma vez que o verbo de comando dá uma instrução para que se estabeleça uma ligação entre a atitude dos lavradores e a atitude das pessoas referidas como “deles”. Não escolhi a opção 2, dado que refere o motivo das atitudes dos lavradores e das pessoas e não estabelece uma ligação apresentando o que os afasta e os aproxima.

1.6. Regista agora as conclusões a que chegaste completando o seguinte quadro com as informações que foste recolhendo ao longo do laboratório gramatical.

Concluindo...

Os verbos que nas perguntas dão as instruções são também chamados de verbos de **comando**. É necessário ter em atenção a sua definição para saber a resposta adequada a dar. Vamos rever a definição de cada um dos verbos de comando que estudaste ao longo deste laboratório gramatical:

- o verbo “identificar” pede que se **refira** o nome, isto é, dizer qual é a pessoa, a localidade,...;
- o verbo de comando “explicar” pede que se indique a **causa** ou o **motivo**;
- o verbo “explicitar”, exige que se apresente, na resposta, a **ideia** principal dando **pormenores** e que se deixe **claro** o que se quer dizer;
- o verbo de comando “justificar” pede que se indique a **razão** de ser, apresentando **argumentos** que a validam;
- o verbo de comando “relacionar” exige que na resposta se usem mecanismos linguísticos que mostrem uma **ligação** entre os dois ou mais elementos/situações, destacando o que os aproxima e os afasta.

Parte II

Esta é a segunda parte do laboratório gramatical que começaste a realizar na última aula. Por isso, para realizares esta parte, tens de recordar as conclusões que registaste sobre os verbos de comando e a sua respetiva definição.

2. Chegou o momento de observares como são construídas as respostas a cada verbo de comando.

2.1. Lê a seguinte pergunta:

Relaciona a atitude de “muitos lavradores” com a atitude das pessoas referidas no excerto como “deles” (linha 8).

2.2. Qual das seguintes respostas te parece mais estruturada e coerente?

Opção 1: A atitude os lavradores e de outras pessoas foi bastante diferente.

Estavam com receio e tomaram decisões distintas. Os lavradores recolheram-se

com as suas famílias e todos os seus pertences dentro da cidade. Outros optaram por fugir de Lisboa.

Opção 2: A atitude dos lavradores e de outras pessoas (“deles”) foi bastante diferente. Com efeito, embora ambos estivessem com receio, tomaram decisões distintas. Deste modo, enquanto os lavradores se recolheram com as suas famílias e todos os seus pertences dentro da cidade, outros fugiram de Lisboa para Palmela e Setúbal. Em suma, tudo se fazia com vista à sobrevivência.

2.3. Justifica a tua escolha.

Escolhi a opção 2, dado que é uma resposta mais bem estruturada. De facto, para relacionar os dois elementos em análise, mostrando o que os afasta e os aproxima, a resposta recorre a mecanismos linguísticos, como a oração subordinada adverbial concessiva, a oração subordinada adverbial temporal, locuções adverbiais conetivas “deste modo”, “em suma”. Estes elementos e estruturas linguísticas conferem à resposta maior unidade, permitindo que as ideias expressas estabeleçam de uma forma explícita ligações que ajudam a transmitir a mensagem.

3. Vamos, então, trabalhar alguns elementos e estruturas linguísticas essenciais para ligar melhor as ideias que pretendes transmitir nas tuas respostas e torná-las mais organizadas.

3.1. Transcreve as respostas certas que identificaste no exercício 1.3. para cada pergunta.

Pergunta	Resposta
Identifica a cidade de que fala o excerto.	O excerto refere-se à cidade de Lisboa, <u>que se estava a preparar para o cerco pelo rei de Castela</u> . De facto, Lisboa é o centro da ação deste episódio da crónica de Fernão Lopes.
Justifica a ordem dada pelo Mestre.	O Mestre deu a ordem, <u>uma vez que sabia que o rei de Castela ia atacar a cidade de Lisboa</u> . Portanto, o Mestre teve de fazer alguns preparativos.
Explicita a ordem do Mestre.	O Mestre ordenou <u>que recolhessem os mantimentos possíveis, quer fossem alimentos, como carne e pão, quer fossem de outro tipo</u> . Desta forma, o Mestre pretendia <u>que tivessem provisões para um cerco longo</u> .

Explica a ida de alguns homens a Santarém.	Alguns homens deslocaram-se a Santarém, <u>dado que precisavam de comida que se pudesse conservar durante o cerco</u> . Assim, iam a Santarém de barco <u>para trazer gado morto, que depois salgavam, e outros mantimentos</u> . No entanto, o perigo era grande, <u>pois a certa altura Santarém começou a apoiar Castela</u> .
Relaciona a atitude de “muitos lavradores” com a atitude das pessoas referidas no excerto como “deles”.	A atitude dos lavradores e de outras pessoas (“deles”) foi bastante diferente. Com efeito, <u>embora ambos estivessem com receio</u> , tomaram decisões distintas. Deste modo, <u>enquanto os lavradores se recolheram com as suas famílias e todos os seus pertences dentro da cidade</u> , outros fugiram de Lisboa para Palmela e Setúbal. Em suma, tudo se fazia com vista à sobrevivência.

3.2. Sublinha em cada resposta do quadro anterior as orações coordenadas e subordinadas presentes. Caso seja necessário, consulta uma gramática.

3.3. Agora que já sublinhaste as orações presentes nas respostas, classifica-as preenchendo as alíneas a) a m) do seguinte quadro de acordo com o exemplo apresentado.

Pergunta	Resposta		
Verbo de comando	Orações coordenadas e subordinadas	Locuções e conjunções coordenativas e subordinativas/ pronomes relativos	Valor semântico
Identifica	a) Oração subordinada adjetiva relativa explicativa	i) que	A) Informação <u>adicional</u> sobre a cidade de “Lisboa”, entidade referida na expressão nominal antecedente.
Justifica	b) Oração subordinada adverbial causal	ii) uma vez que xv) na medida em que; visto que; já que	B) <u>Razão</u> de ser da ordem dada.
	c) Oração subordinada substantiva completiva	iii) que	C) <u>Relato</u> do que o Mestre de Avis sabia.
Explicita	d) Oração subordinada substantiva completiva	iv) que	D) <u>Relato</u> do que o Mestre de Avis ordenou.

	e) Oração coordenada disjuntiva	v) quer...quer xv) seja...seja; ora...ora; ou...ou	E) <u>Alternativa</u> dos mantimentos a recolher.
	f) Oração subordinada substantiva completiva	vi) que	F) <u>Relato</u> do que o Mestre de Avis pretendia.
Explica	g) oração subordinada adverbial causal	vii) dado que xvi) como; porque; por + Infinitivo; devido ao facto de	G) <u>Causa</u> ou <u>motivo</u> da ida a Setúbal.
	h) oração subordinada adjetiva relativa restritiva	viii) que	H) Informação <u>essencial</u> para identificar o tipo de comida de que precisavam.
	i) oração subordinada adverbial final	ix) para xvii) a fim de que; de modo a que; de maneira a que; a fim de + Infinitivo	I) <u>Finalidade</u> da ida a Santarém.
	j) oração subordinada adjetiva relativa explicativa	x) que	J) Informação <u>adicional</u> sobre o que faziam à carne do gado morto.
	k) oração coordenada explicativa	xi) pois xviii) que, porque	K) <u>Causa</u> ou <u>motivo</u> do perigo.
Relaciona	l) oração subordinada adverbial concessiva	xii) embora xix) Apesar de + Infinitivo; ainda que; não obstante; conquanto	L) <u>Contraste</u> ou <u>oposição</u> entre o que as pessoas sentiam e o que fizeram.
	m) oração subordinada adverbial temporal	xiii) enquanto xx) quando; ao mesmo tempo que; no momento em que	M) <u>Paralelismo temporal</u> entre a conduta dos lavradores e de outras pessoas.

3.4. Transcreve para o quadro as locuções e conjunções coordenativas e subordinativas e os pronomes relativos usados em cada uma dessas orações, preenchendo as alíneas de i) a xiii).

3.4.1. Acrescenta, nas alíneas de xiv) a xix), três locuções e conjunções coordenativas e subordinativas adverbiais que possam substituir as que identificaste em 2.5.

3.5. O passo seguinte é identificares o valor semântico das orações que classificaste. Para isso, preenche os espaços em branco no quadro das alíneas A) a M) usando as seguintes palavras/ expressões:

Relato (x3)	Alternativa	Paralelismo temporal	Contraste	Adicional (x2)
Motivo (x2)	Essencial	Finalidade	Razão	Oposição Causa (x2)

4. Nas respostas apresentadas no quadro da pergunta 3.1., há outros elementos linguísticos que ligam as ideias, tornando a mensagem mais estruturada. Nesta parte do laboratório gramatical vais trabalhar essas palavras ou expressões, que pertencem à classe dos advérbios conetivos e locuções adverbiais conetivas.

4.1. Começa por colocar um círculo à volta dos advérbios conetivos e locuções adverbiais conetivas usados nas respostas apresentadas no quadro do exercício 3.1.

4.2. Agora que já identificaste os advérbios conetivos ou locuções conjuncionais conetivas presentes nas respostas, regista-os nas alíneas de a) a h), tal como no exemplo.

Pergunta	Resposta	
Verbo de comando	Advérbios conetivos ou locuções conjuncionais conetivas	Valor semântico
Identifica	a) de facto i) com efeito; efetivamente; na realidade; na verdade	A) <u>Confirmação</u> da afirmação anterior, acrescentando mais informação com valor argumentativo
Justifica	b) Portanto ii) por conseguinte, por isso; consequentemente; de maneira que; assim	B) <u>Consequência</u> (indica uma relação causa-efeito)
Explicita	c) desta forma iii) deste modo; de maneira que; por conseguinte; portanto; em consequência; assim	C) <u>Consequência</u> (indica uma relação causa-efeito)
Explica	d) assim iv) deste modo; de maneira que; por conseguinte; portanto; em consequência; desta forma	D) <u>Consequência</u> (indica uma relação causa-efeito)

	e) no entanto v) contudo; porém; todavia; em contraste; por oposição; em contrapartida; contrariamente	E) <u>Contraste</u> ou <u>contra-argumento</u> (indica relação de oposição)
Relaciona	f) com efeito vii) com efeito; efetivamente; na realidade; na verdade	F) <u>Confirmação</u> da afirmação anterior, acrescentando mais informação com valor argumentativo
	g) deste modo vii) desta forma; de maneira que; por conseguinte; portanto; em consequência; assim	G) <u>Consequência</u> (indica uma relação causa-efeito)
	h) em suma viii) em resumo; finalmente; para concluir; concluindo	H) <u>Síntese</u> ou <u>Conclusão</u>

4.3. Acrescenta, nas alíneas de i) a viii), três advérbios conetivos ou locuções adverbiais conetivas que possam substituir as que identificaste em 4.2.

4.4. O passo seguinte é identificares o valor semântico dos advérbios conetivos ou locuções adverbiais conetivas. Para isso, preenche os espaços em branco no quadro das alíneas A) a H) usando as seguintes palavras/ expressões:

Consequência (x4)	Síntese	Confirmação (x2)
Contra-argumento	Oposição	Conclusão

4.5. Regista as conclusões a que chegaste preenchendo os espaços em branco no seguinte quadro.

Concluindo...

Para responder às perguntas com os vários verbos de comando, devemos usar elementos e estruturas linguísticas que estabelecem ligações entre as ideias, tornando a respostas mais organizadas. Alguns desses elementos e estruturas linguísticas são:

a) orações coordenadas e subordinadas como:

- orações adjetivas relativas restritivas para adicionar informação essencial sobre a entidade identificada;
- orações adjetivas relativas explicativas para adicionar informação adicional sobre a entidade identificada;
- orações adverbiais causais ou orações coordenadas explicativas para apresentar a causa, motivo ou razão de ser de algo;
- orações adverbiais concessivas para uma exprimir uma relação de oposição;
- orações coordenadas disjuntivas para estabelecer uma alternativa;
- orações adverbiais temporais com a conjunção subordinativa “enquanto” para estabelecer um paralelismo temporal;
- orações subordinadas substantivas completivas para fazer um relato do que alguém disse, pensa, sabe,...;
- orações adverbiais finais para transmitir a finalidade de uma ação, atitude,...;

b) advérbios conetivos e locuções conjuncionais conetivas, como:

- “com efeito”, “de facto”, “na realidade” para confirmação da afirmação anterior;
- “portanto”, “deste modo”, “por conseguinte” para exprimir consequência;
- “no entanto”, “ todavia”, “contudo” para estabelecer um contraste, oposição;
- “em suma”, “resumindo”, “concluindo” para apresentar uma síntese ou conclusão.

5. Agora que já percebeste, por um lado, a importância de saber a definição do verbo de comando de uma pergunta, e por outro lado, que orações coordenadas e subordinadas e advérbios conetivos e locuções adverbiais conetivas podes usar com cada verbo de comando, vamos praticar.

5.1. Começa por ler o seguinte excerto.

“Os muros todos da cidade nom haviam mingua de bom repairamento; e em setenta e sete torres que ela tem a redor de si, foram feitos caramanchões de madeira, os quaes eram nem fornecidos e lanças e dardos e bestas de torno, e doutras maneiras com grande avondança de muitos viratões (...)

E ordenou o Mestre com as gentes da cidade que fosse repartida a guarda dos muros pelos fidalgos e cidadãos honrados (...) e nom somente os que eram assinados em cada lugar pera defensom, mas ainda as outras gentes da cidade, ouvindo repicar na Sé, e nas outras torres, avivavam-se os corações deles.”

Fernão Lopes, *Crónica de Dom João I. Primeira Parte* (Edição Crítica de Teresa Amado), Lisboa, 2017, pp. 209.
(consultado no manual)

5.2. As perguntas que se seguem não têm verbo de comando. Completa-as com os verbos de comando que estudaste ao longo deste laboratório gramatical.

- f) Identifica, no excerto, o tipo de preparativos feitos para defesa da cidade.
- g) Justifica a preparação da defesa da cidade de que fala o excerto.
- h) Explicita a forma como o Mestre organizou a defesa da cidade.
- i) Explica a união da população, tendo em conta o momento que atravessavam.
- j) Relaciona a defesa da cidade com o sentimento de liberdade.

5.3. Agora que já identificaste o verbo de comando correto para cada pergunta, completa a tabela abaixo indicando na coluna da esquerda o verbo comando de cada pergunta e de seguida uma oração coordenada ou subordinada e um marcador discursivo que poderás usar na resposta.

Pergunta	Resposta	
Verbo de comando	Oração subordinada e coordenada	Advérbio conetivo ou locução adverbial conetiva
Identifica	Oração subordinada adjetiva relativa explicativa	Efetivamente, de facto
Justifica	Oração subordinada adverbial causal	portanto, por conseguinte
Explicita	Oração subordinada adjetiva relativa explicativa	deste modo, assim
Explica	Oração subordinada adverbial causal	em suma, concluindo
Relaciona	Oração subordinada adverbial temporal	no entanto, todavia

5.4. Escolhe para cada pergunta abaixo a resposta mais adequada e mais bem estruturada.

- d) Identifica o tipo de preparativos feitos para defesa da cidade de que fala o excerto.

Opção 1: O excerto refere-se ao uso de “caramanchões” de madeira, munidos de lanças, dardos, bestas de torno e viratões, que estavam a ser usados na defesa da cidade. Com efeito, diferentes preparativos estavam a ser realizados pelo povo.

Opção 2: O excerto refere-se ao uso de “caramanchões” de madeira, munidos de lanças, dardos, bestas de torno e viratões, porque estavam prestes a ser atacados por Castela.

- e) Justifica a preparação da defesa da cidade de que fala o excerto.

Opção 1: A preparação da defesa da cidade estava a ser feita com grande empenho, atempadamente e com organização.

Opção 2: A preparação da defesa da cidade estava a ser feita, dado que o rei de Castela ia atacar a cidade da Lisboa. Por isso, a população da cidade de Lisboa viu-se obrigada a defender a cidade.

- f) Explicita a ordem do Mestre para organizar a defesa da cidade.

Opção 1: O Mestre ordenou que as “gentes da cidade”, quer fossem os fidalgos e cidadãos honrados, quer fossem as “outras gentes da cidade”, fossem destacados para a guarda dos muros. Desta forma, a cidade estava bem protegida e vigiada.

Opção 2: O Mestre deu a ordem, porque era do seu conhecimento que o rei de Castela ia atacar a cidade.

5.5. Justifica a opção que fizeste na pergunta b) e na pergunta c).

- a) Escolhi a opção 1 na pergunta b), uma vez que o verbo de comando exige que a resposta tenha de explicar a razão de ser e que a prove com argumentos válidos. Neste caso, devemos explicar o porquê da preparação da defesa da cidade. Não escolhi a opção 2, dado que refere a razão ou o motivo pelo qual se usou aquele tipo de preparativos para a defesa da cidade.

- c) Escolhi a opção 1 na pergunta c), visto que o verbo de comando exige que se apresente uma ideia, deixando-a clara com recurso a pormenores. Neste caso que se clarifique a ordem do Mestre. Não escolhi a opção 2, porque refere a causa o motivo da ordem dada pelo Mestre.

5.6. Neste momento, já te deves sentir capaz de formular respostas mais estruturadas a perguntas de interpretação. Responde às duas perguntas seguintes sobre o excerto, tendo em conta tudo o que aprendeste ao longo deste laboratório gramatical.

- c) Explica a união da população, tendo em conta o momento que atravessavam.

A união da população, naquele momento, é significativa. Efetivamente a população une-se, dado que as pessoas têm consciência da gravidade da

situação, e, por isso, todos querem participar na preparação da defesa da cidade. Desta forma, em conjunto, todos assumem as suas posições, sob orientação do Mestre.

d) Relaciona a defesa da cidade com o sentimento de liberdade.

Com o risco iminente do Cerco de Lisboa, a população mobiliza-se para defender a cidade de Lisboa. Enquanto lutam pela defesa da sua cidade, também estão a defender a sua liberdade para não ficarem sob o domínio de Castela. Em suma, o empenho de todos na defesa da cidade está intimamente relacionado com o seu desejo de serem livres.

Anexo 7 – Critérios de correção pré-teste e pós-teste

Aspetos de conteúdo e de estruturação do discurso (10 pontos)

Aspetos de correção linguística (3 pontos) ¹⁵

Pré-teste

Pergunta 1.....13 pontos

Proposta de resposta:

As duas personagens individuais responsáveis pelo alvoroço na cidade foram o pajem do Mestre, que já estava posicionado para agir, e, Álvaro Pais, que, por sua vez, também já estava pronto e armado. De facto, estas duas personagens com o seu comportamento provocaram o alvoroço na cidade.

Nível 5	- Identifica as duas personagens: Pagem do Mestre e Álvaro Pais. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, pelo menos uma oração coordenada ou subordinada um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva.	10 pontos
Nível 4	- Identifica as duas personagens: Pagem do Mestre e Álvaro Pais. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias. • utiliza pelo menos uma oração ou um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva	8 pontos
Nível 3	- Identifica as duas personagens ou somente uma delas. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias:	6 pontos

¹⁵ cf. tipologia de erros definida no âmbito da correção linguística na 1.ª fase do Exame Nacional de Português de 12º ano do ano de 2022

	• usa uma oração OU um advérbio, embora com erros de natureza sintática ou semântica que não comprometam a compreensão da frase.	
Nível 2	- Identifica as duas personagens. - Não utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, isto é, orações coordenadas/subordinadas e advérbios conetivos.	4 pontos
Nível 1	- Identifica só uma personagem. - Não utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, isto é, orações coordenadas/subordinadas e advérbios conetivos.	2 pontos

Pergunta 2.....13 pontos

Proposta de resposta:

O “alvoroço” na cidade foi criado com a mensagem de que queriam matar o Mestre de Avis. Efetivamente, o pajem do Mestre e Álvaro Pais, ao gritarem pela cidade que o Mestre de Avis estava em perigo, provocaram uma tal agitação junto da população que todos se mobilizaram para acudir ao Mestre.

Nível 5	- Apresenta a ideia de como foi criado o alvoroço na cidade, dando pormenores, para a tornar mais clara. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, pelo menos uma oração coordenada ou subordinada um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva.	10 pontos
Nível 4	- Apresenta a ideia de como foi criado o alvoroço na cidade, dando pormenores para a tornar mais clara, embora com imprecisões. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias.	8 pontos

	utiliza pelo menos uma oração ou um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva	
Nível 3	- Apresenta a ideia de como foi criado o alvoroço na cidade, mas não a torna suficientemente clara para responder assim ao verbo de comando. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias: não usa orações OU não usa advérbios, mas usa uma das duas com eventuais falhas.	6 pontos
Nível 2	- Apresenta a ideia de como foi criado o alvoroço na cidade, mas não a explicita. - Não utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, isto é, orações coordenadas/subordinadas e advérbios conetivos.	4 pontos
Nível 1	- Apresenta a ideia de como foi criado o alvoroço na cidade com imprecisões que comprometem a sua compreensão global. - Não utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, isto é, orações coordenadas/subordinadas e advérbios conetivos.	2 pontos

Pergunta 3.....13 pontos

Proposta de resposta:

A ação do povo enquanto personagem coletiva revestiu-se de extrema importância neste episódio, na medida em que, ao unirem-se como um só na causa comum a todos da defesa do Mestre de Avis, mostraram a sua força e a sua capacidade de mudar a situação que experienciavam. Assim, quando receberam a mensagem de que o Mestre poderia estar em perigo, agiram em conjunto e, por isso, quando exigiram ver o Mestre de Avis vivo, foram bem-sucedidos.

Nível 5	- Apresenta o motivo, a causa ou interpreta o sentido da pergunta, isto é, refere que a ação do povo enquanto personagem coletiva foi importante porque mostrou a sua	10 pontos
---------	---	-----------

	força e união para defender o Mestre, indicando que a população ao agir em conjunto, foi bem-sucedida. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, pelo menos uma oração coordenada ou subordinada um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva.	
Nível 4	- Apresenta, o motivo, a causa ou interpreta o sentido da pergunta, isto é, refere que a ação do povo enquanto personagem coletiva foi importante porque mostraram a sua força e união para defender o Mestre, indicando que a população ao agir em conjunto, foi bem-sucedida, embora com imprecisões/omissões. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias. • utiliza pelo menos uma oração ou um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva	8 pontos
Nível 3	- refere que o povo enquanto personagem coletiva foi importante dado que agiram em conjunto, mas não refere que ao mostrarem a sua força e união para defender o Mestre, foram bem-sucedidos, não tornando a resposta suficientemente clara respondendo assim ao verbo de comando. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias: • não usa orações OU não usa advérbios, mas usa uma das duas com eventuais falhas.	6 pontos
Nível 2	- refere que o povo enquanto personagem coletiva foi de facto importante, mas não explica, isto é, não apresenta um motivo ou não interpreta o sentido. - Não utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, isto é, orações coordenadas/subordinadas e advérbios conetivos.	4 pontos
Nível 1	- Refere que o povo enquanto personagem coletiva foi de facto importante, mas não explica, com imprecisões que comprometem a sua compreensão global.	2 pontos

	- Não utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, isto é, orações coordenadas/subordinadas e advérbios conetivos.	
--	--	--

Pergunta 4.....13 pontos

Proposta de resposta:

A agitação do povo neste episódio estava bastante relacionada com o que as pessoas, enquanto personagem coletiva, sentiam pelo Mestre de Avis. Deste modo, o povo via no Mestre uma pessoa de confiança e de coragem, capaz de os salvar e evitar a perda da independência. Por isso, lutavam por ele, querendo certificar-se de que estava seguro.

Nível 5	- Estabelece uma ligação entre os dois elementos, isto é, entre a agitação do povo de Lisboa e os sentimentos que sentiam pelo Mestre, referindo que: - viam nele uma pessoa de confiança, capaz de os salvar; - lutavam por ele, porque queriam que estivesse seguro. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, pelo menos uma oração coordenada ou subordinada um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva.	10 pontos
Nível 4	- Estabelece uma ligação entre os dois elementos, isto é, entre a agitação do povo de Lisboa e os sentimentos que sentiam pelo Mestre, embora com imprecisões/omissões, referindo que: - viam nele uma pessoa de confiança, capaz de os salvar; - lutavam por ele, porque queriam que estivesse seguro.	8 pontos

	- Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias. • utiliza pelo menos uma oração ou um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva	
Nível 3	- Estabelece uma ligação entre os dois elementos, isto é, entre a agitação do povo de Lisboa e os sentimentos que sentiam pelo Mestre, mas não torna claro o elemento que os liga, não tornando assim a resposta suficientemente clara respondendo assim ao verbo de comando. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias: • não usa orações OU não usa advérbios, mas usa uma das duas com eventuais falhas.	6 pontos
Nível 2	- Estabelece uma ligação entre os dois elementos, isto é, entre a agitação do povo de Lisboa e os sentimentos que sentiam pelo Mestre, mas não refere o elemento que os une. - Não utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, isto é, orações coordenadas/subordinadas e advérbios conetivos.	4 pontos
Nível 1	- Não estabelece uma ligação entre os dois elementos, produzindo uma resposta com imprecisões que comprometem a sua compreensão global. OU - Estabelece uma ligação errada. - Não utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, isto é, orações coordenadas/subordinadas e advérbios conetivos.	2 pontos

Pergunta 5.....13 pontos

Proposta de resposta:

O Mestre mostrou-se ao povo no final deste excerto, uma vez que as pessoas estavam exaltadas e não descansavam enquanto não tivessem a certeza de que ele estava vivo.

Portanto, o Mestre viu-se na obrigação de ir até à janela e mostrar-se ao povo são e salvo.

Nível 5	- Justifica a atitude do Mestre no final do excerto, fundamentando, isto é, apresentando razões, como: • mostrar que estava são e salvo; • acalmar a população que estava agitada. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, pelo menos uma oração coordenada ou subordinada um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva.	10 pontos
Nível 4	- Justifica a atitude do Mestre no final do excerto, fundamentando, isto é, apresentando razões, embora com imprecisões/omissões, como: • mostrar que estava são e salvo; • acalmar a população que estava agitada. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias. • utiliza pelo menos uma oração ou um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva	8 pontos
Nível 3	- Justifica a atitude do Mestre no final do excerto, fundamentando, isto é, apresentando razões, embora com imprecisões/omissões, como: • mostrar que estava são e salvo; • acalmar a população que estava agitada. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias: • não usa orações OU não usa advérbios, mas usa uma das duas com eventuais falhas.	6 pontos
Nível 2	- Indica qual a atitude do Mestre justificando somente com expressões textuais. - Não utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a	4 pontos

	progressão e o encadeamento das ideias, isto é, orações coordenadas/subordinadas e advérbios conetivos.	
Nível 1	- Não justifica claramente o porquê da atitude do Mestre. OU - Estabelece uma ligação errada. - Não utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, isto é, orações coordenadas/subordinadas e advérbios conetivos.	2 pontos

Pós-teste

Pergunta 1.....13 pontos

Proposta de resposta:

A personagem central deste excerto é a população da cidade de Lisboa. De facto, este episódio da crónica refere várias pessoas que habitavam Lisboa nesta altura e descreve a forma como viviam durante o segundo cerco à cidade.

Nível 5	O aluno inclui na sua resposta os dois tópicos seguintes: • identifica a personagem central do excerto; • acrescenta informação para enriquecer a sua resposta; - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, pelo menos uma oração coordenada ou subordinada um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva.	10 pontos
Nível 4	- Identifica a personagem central do excerto e acrescenta informação para enriquecer a sua resposta, embora com eventuais falhas que não comprometem o sentido global da resposta.	8 pontos

	- Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias. • utiliza pelo menos uma oração ou um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva	
Nível 3	- Identifica a personagem central do excerto, no entanto não acrescenta informação. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias: não usa orações OU não usa advérbios, mas usa uma das duas com eventuais falhas.	6 pontos
Nível 2	- Identifica a personagem central do excerto, no entanto não acrescenta informação. - Não utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, isto é, orações coordenadas/subordinadas e advérbios conetivos.	4 pontos
Nível 1	- Identifica somente a personagem central do excerto, com eventuais falhas que comprometem o sentido global da resposta. - Não utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, isto é, orações coordenadas/subordinadas e advérbios conetivos.	2 pontos

Pergunta 2.....13 pontos

Proposta de resposta:

Os habitantes da cidade de Lisboa viviam uma situação miserável causada pelo Cerco a Lisboa. Com efeito, a população passava por tempos difíceis, pois a fome, a doença e a morte abundavam. Contudo, se, por um lado, sentiam uma grande tristeza, por outro lado, tinham ainda força de espírito para procurarem consolar os mais miseráveis. Desta forma, tentavam ultrapassar a destruição que o Cerco a Lisboa tinha desencadeado.

Nível 5	- Apresenta a situação que os habitantes da cidade de Lisboa viviam, dando pormenores, para a tornar mais clara. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, pelo menos uma oração coordenada ou subordinada um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva.	10 pontos
Nível 4	- Apresenta a situação que os habitantes da cidade de Lisboa viviam, dando pormenores para a tornar mais clara, embora com imprecisões. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias. • utiliza pelo menos uma oração ou um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva	8 pontos
Nível 3	- Apresenta a situação que os habitantes da cidade de Lisboa viviam, mas não a torna suficientemente clara respondendo assim ao verbo de comando. - Não usa orações OU não usa advérbios, mas usa uma das duas com eventuais falhas.	6 pontos
Nível 2	- Apresenta a situação que os habitantes da cidade de Lisboa viviam, mas não a explicita. não usa nenhum dos dois	4 pontos
Nível 1	- Apresenta a situação que os habitantes da cidade de Lisboa vivam com imprecisões que comprometem a sua compreensão global. não usa nenhum dos dois	2 pontos

Pergunta 3.....13 pontos

Proposta de resposta:

O recurso a missas e rezas por parte da população revestia-se de importância significativa, dado que permitia criar na população uma certa esperança de que a situação pudesse mudar. Efetivamente, as pessoas rezavam a pedir auxílio num

momento de calamidade da cidade, o que indicia que o desalento ainda não tinha tomado conta delas completamente. Portanto, esta atitude contribuía para que a população acreditasse que as suas condições de vida ainda podiam melhorar.

Nível 5	- Indica na sua resposta o motivo do recurso às missas e às rezas e a sua importância. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, pelo menos uma oração coordenada ou subordinada um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva.	10 pontos
Nível 4	- Indica na sua resposta o motivo do recurso às missas e às rezas e a sua importância, embora com imprecisões/omissões. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias. • utiliza pelo menos uma oração ou um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva	8 pontos
Nível 3	- Indica na sua resposta o motivo do recurso às missas e às rezas e a sua importância, mas não torna a resposta suficientemente clara respondendo assim ao verbo de comando. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias: não usa orações OU não usa advérbios, mas usa uma das duas com eventuais falhas.	6 pontos
Nível 2	- Refere que a recorrência às missas e às rezas eram o criar de uma esperança para a população, mas não explica, isto é, não apresenta um motivo ou não interpreta o sentido. - Não utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, isto é, orações coordenadas/subordinadas e advérbios conetivos.	4 pontos
Nível 1	- Refere que a recorrência às missas e às rezas eram o criar de uma esperança para a população, mas não explica, com imprecisões que comprometem a sua compreensão global.	2 pontos

	- Não utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, isto é, orações coordenadas/subordinadas e advérbios conetivos.	
--	--	--

Pergunta 4.....13 pontos

Proposta de resposta:

O estado de espírito do Mestre de Avis estava intimamente relacionado com a situação que o povo vivia. Com efeito, como a população passava por dificuldades causadas pela falta de mantimentos, fome e doença, o Mestre de Avis sofria. No entanto, perante a incapacidade de diminuir ou reverter o sofrimento do povo, o Mestre de Avis optava por ignorar as queixas do povo, o que motiva uma atitude crítica do cronista.

Nível 5	- Estabelece uma ligação entre os dois elementos, isto é, entre o estado de espírito do Mestre de Avis e a situação que o povo vivia. - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, pelo menos uma oração coordenada ou subordinada um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva.	10 pontos
Nível 4	- Estabelece uma ligação entre os dois elementos, isto é, entre o estado de espírito do Mestre de Avis e a situação que o povo vivia, embora com imprecisões/omissões, referindo que: - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias. • utiliza pelo menos uma oração ou um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva	8 pontos
Nível 3	- Estabelece uma ligação entre os dois elementos, isto é, entre o estado de espírito do Mestre de Avis e a situação que o povo vivia, mas não torna claro o elemento que os liga, não tornando assim a resposta suficientemente clara respondendo assim ao verbo de comando.	6 pontos

	- Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias: não usa orações OU não usa advérbios, mas usa uma das duas com eventuais falhas.	
Nível 2	- Estabelece uma ligação entre os dois elementos, isto é, entre o estado de espírito do Mestre de Avis e a situação que o povo vivia, mas não refere o elemento que os une. - Não utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, isto é, orações coordenadas/subordinadas e advérbios conetivos.	4 pontos
Nível 1	- Não estabelece uma ligação entre os dois elementos, embora referia o que os une, produzindo uma resposta com imprecisões que comprometem a sua compreensão global. OU - Estabelece uma ligação errada. - Não utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, isto é, orações coordenadas/subordinadas e advérbios conetivos.	2 pontos

Pergunta 5.....13 pontos

Proposta de resposta:

Muitos arrependeram-se de não se terem entregado a Castela, porque pensavam que, assim, poderiam ter evitado o momento difícil que vivenciavam. Por conseguinte, esta crença conduzia-os a um sentimento de remorso por terem tomado a atitude que eles agora acreditavam ter sido a errada, ou seja, não ceder ao rei de Castela.

Nível 5	- Justifica o arrependimento sentido por alguns, fundamentando, isto é, apresentando razões, como: • evitar o momento difícil que vivenciavam; - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, pelo menos uma	10 pontos
---------	--	-----------

	oração coordenada ou subordinada um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva.	
Nível 4	- Justifica o arrependimento sentido por alguns, fundamentando, isto é, apresentando razões, embora com imprecisões/omissões, como: • evitar o momento difícil que vivenciavam; - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias. • utiliza pelo menos uma oração ou um advérbio conetivo/locução adverbial conetiva	8 pontos
Nível 3	- Justifica o arrependimento sentido por alguns, apresentando razões, embora com imprecisões/omissões, como: - Utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias: • não usa orações OU não usa advérbios, mas usa uma das duas com eventuais falhas.	6 pontos
Nível 2	- Justifica o arrependimento sentido por alguns somente com expressões textuais. - Não utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, isto é, orações coordenadas/subordinadas e advérbios conetivos.	4 pontos
Nível 1	- Não justifica claramente o porquê do arrependimento de alguns. - Não utiliza mecanismos de coesão interfrásica adequados aos verbos de comando e que asseguram de modo global a progressão e o encadeamento das ideias, isto é, orações coordenadas/subordinadas e advérbios conetivos.	2 pontos