

2º CICLO DE ESTUDOS

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

**Relação entre a competência de leitura e o
conhecimento explícito da língua**
**Um estudo de caso numa turma do 8º ano de
escolaridade**

Ana Filipa Correia

M

2023



Ana Filipa Correia

Relação entre a competência de leitura e o conhecimento explícito da língua

Um estudo de caso numa turma do 8º ano de escolaridade

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

À minha mãe

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos	7
Resumo.....	9
Abstract	10
Índice de Figuras	11
Índice de Tabelas.....	13
Índice de Gráficos.....	14
Lista de abreviaturas	15
Lista de siglas.....	15
Introdução.....	16
1.Contextualização da intervenção pedagógico-didática	19
1.1. Caracterização do contexto de ensino-aprendizagem	20
1.1.1. Instituição escolar	20
1.1.2. Perfil da turma	22
1.2. Delimitação da área de investigação.....	28
2.Fundamentação teórica	36
2.1. Competência de leitura	36
2.1.1. O que é ler?.....	36
2.1.2. O que é ensinar a ler?	41
2.2. Reflexão sobre a língua	45
2.2.1. Laboratório gramatical	45
2.2.2. Articulação da Pedagogia dos Textos/Discursos e do Laboratório Gramatical	48
2.2.3. Oração subordinada substantiva completiva (com função de complemento direto). 53	
3.Estudo empírico	58
3.1. Metodologia científica.....	58
3.1.1. Objetivos da investigação	59
3.1.2. Ferramentas para recolha de dados	60
3.2. Plano de ação	61
3.2.1. 1º ciclo de investigação-ação.....	62
3.2.1.1.Prática letiva	63
3.2.1.2.Dados recolhidos	73

3.2.1.3. Reflexão sobre os dados recolhidos	85
3.2.2. 2º ciclo de investigação-ação.....	87
3.2.2.1. Prática letiva	87
3.2.2.2. Dados recolhidos	93
3.3. Reflexão sobre o plano de ação delineado	100
Considerações Finais	104
Referências Bibliográficas	108
Anexos	115
Anexo 1 – Grelha de observação e mapa de registos	116
Anexo 2 – Inquérito por questionário.....	118
Anexo 3 – Teste de Diagnose 1	128
Anexo 4 – Teste de Diagnose 2	130
Anexo 5 – O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá, de Jorge Amado.....	131
Anexo 6 – Ficha de Trabalho 1	133
Anexo 7 – O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá, de Jorge Amado.....	140
Anexo 8 – Ficha de Trabalho 2	142
Anexo 9 – Vanessa vai à Luta, de Luísa Costa Gomes	149
ApêndicesApêndice 1.....	158

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de mestrado é da 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 referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 17 de setembro de 2023

Ana Filipa Correia

Agradecimentos

Aos meus primeiros alunos, do 8º e 11º ano de escolaridade, pelo carinho com que me receberam e trataram.

À Professora Sónia Valente Rodrigues, por ter aceitado orientar o meu relatório de estágio e pelos ensinamentos valiosos transmitidos durante este ciclo de estudos. Futuramente, tal como a professora, espero conseguir transmitir o amor pela didática e pela profissão que escolhi.

À Professora Ana Maria Amaro, pela sua proteção, apoio, flexibilidade e amizade e pela liberdade concedida no decorrer das aulas supervisionadas.

À Professora Isabel Morujão, pelos comentários rigorosos e pormenorizados, fundamentais para o meu crescimento enquanto professora. Agradeço a partilha do seu conhecimento (que é infindável!).

À Professora Fernanda Carvalho, a minha primeira professora, por me ter ensinado a ler e a escrever. À professora Fátima Alves, pelo carinho e preocupação sempre demonstrados e por, num momento crucial do meu percurso escolar, ter cultivado o meu gosto pela leitura. Finalmente, à professora Zaida Braga, pela confiança transmitida, quando anunciei a decisão de seguir Letras, em vez de Economia.

À instituição Florinhas do Lar, por ter sido o meu primeiro ninho. À Escola Secundária Aurélia de Sousa, onde cresci enquanto aluna e depois enquanto professora. À Faculdade de Letras da Universidade do Porto, por me ter proporcionado momentos muito felizes e me ter dado a oportunidade de conhecer excelentes professores e colegas.

À Cris e à Lena, por todos os almoços, preenchidos de conversas intermináveis, muitas gargalhadas e desabafos. À Cris, quero ainda agradecer o seu apoio constante, desde a licenciatura, e o seu sorriso contagiante. À Helena, quero agradecer o seu apoio inabalável como colega de núcleo de estágio, a sua presença nos momentos bons e nos momentos menos bons e por ouvir as minhas lamúrias incessantes e histórias

engraçadas. Sem ela, esta experiência teria sido mais árdua. Às duas agradeço, sobretudo, a sinceridade da nossa amizade.

À minha irmã, Maria Margarida, por ser a minha melhor amiga (mesmo com dez anos de diferença) e a minha melhor companhia.

À minha mãe, Olívia, por me ensinar o que é o amor incondicional, por estar sempre ao meu lado, pelo apoio incessante e por todos os sacrifícios que permitiram que eu continuasse a estudar. Muito obrigada, mãe!

Resumo

O presente trabalho de investigação-ação, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no ano letivo de 2022/2023, na Escola Secundária Aurélia de Sousa, tem por objetivo melhorar a competência de leitura dos alunos envolvidos, promovendo a consciencialização gramatical de determinadas estruturas linguísticas predominantes em textos literários, por meio de um percurso didático que articula a Pedagogia de Discursos/Textos e o Laboratório Gramatical.

A estratégia metodológica adotada vai ao encontro do objetivo geral proposto, uma vez que as atividades delineadas, enquadradas num percurso laboratorial, proporcionam uma reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua e do conhecimento adquirido numa atividade de produção textual, por intermédio da qual se procura determinar a compreensão dos textos literários estudados e despertar a consciência da utilização intencional dos recursos linguísticos aprendidos.

O projeto foi concebido à luz dos princípios metodológicos da investigação-ação, iniciando-se com a contextualização da instituição escolar e a descrição do perfil da turma em foco, a partir da qual se delimitou a área de intervenção. Em seguida, elaborou-se um quadro teórico, no qual se abordam os conceitos da competência de leitura e do conhecimento explícito e, ainda, a proposta de articulação da Pedagogia dos Textos/Discursos e do Laboratório Gramatical. Além disso, no segundo capítulo, ainda se procede à caracterização da estrutura linguística selecionada, a oração subordinada substantiva completiva com função de complemento direto. O trabalho culmina com a apresentação dos resultados obtidos, subjugados primeiramente a uma análise quantitativa e qualitativa, que, de forma geral, atestam uma evolução positiva do desempenho dos alunos.

Palavras-chave: competência de leitura, conhecimento explícito da língua, laboratório gramatical, pedagogia dos textos/discurso, consciência sintática.

Abstract

This action-research project, developed as part of the Master's Degree in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, in the 2022/2023 school year, at the Aurélia de Sousa Secondary School, aims to improve the reading skills of the students involved, promoting grammatical awareness of certain linguistic structures prevalent in literary texts, through a didactic path that articulates Discourse/Text Pedagogy and the Grammar Lab.

The methodological strategy adopted is in line with the general objective proposed, since the activities outlined, framed within a laboratory course, provide a reflection on the structure and functioning of the language and the knowledge acquired in a textual production activity, through which the aim is to determine the comprehension of the literary texts studied and raise awareness of the intentional use of the linguistic resources learned.

The project was conceived in the light of the methodological principles of action research, starting with a contextualization of the school institution and a description of the profile of the class in focus, from which the area of intervention was delimited. Next, a theoretical framework was drawn up, addressing the concepts of reading competence and explicit knowledge, as well as the proposal to link the Pedagogy of Texts/Discourses and the Grammar Lab. The second chapter also characterizes the linguistic structure selected, the complementary noun phrase with a direct complement function. The work culminates with the presentation of the results obtained, subjected first to a quantitative and qualitative analysis, which, in general, attest to a positive evolution in the students' performance.

Key-words: reading competence, explicit knowledge, grammar lab, text/discourse pedagogy, syntactic awareness.

Índice de Figuras

FIGURA 1 – ESQUEMA DO MODELO CONTEMPORÂNEO DA COMPREENSÃO NA LEITURA	38
FIGURA 2 – ESQUEMA DO PROCESSO DE LEITURA ADAPTADO DE PERFETTI (1999)	40
FIGURA 3 – DETERMINANTES DA FLUÊNCIA NA COMPREENSÃO DE TEXTOS (SIM-SIM, 2007, p.10)	43
FIGURA 4 – ESTRUTURA DO LABORATÓRIO GRAMATICAL	47
FIGURA 5 – PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO DA PEDAGOGIA DOS TEXTOS/DISCURSOS E DO LABORATÓRIO GRAMATICAL	51
FIGURA 6 – EXERCÍCIO DE GRAMÁTICA	56
FIGURA 7 – EXERCÍCIO DE GRAMÁTICA	56
FIGURA 8 – ESPIRAL DE CICLOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	59
FIGURA 9 – ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA	64
FIGURA 10 – ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA	64
FIGURA 11 – EXEMPLO DE UMA QUESTÃO EXTRAÍDA DO QUESTIONÁRIO PEDAGÓGICO.....	65
FIGURA 12 – PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO DA PEDAGOGIA DOS TEXTOS/DISCURSOS E DO LABORATÓRIO GRAMATICAL	66
FIGURA 13 – PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO DA PEDAGOGIA DOS TEXTOS/DISCURSOS E DO LABORATÓRIO GRAMATICAL	67
FIGURA 14 – ALÍNEA 1.1 DA FICHA DE TRABALHO 1	67
FIGURA 15 – ALÍNEA 1.3.2 DA FICHA DE TRABALHO 1	68
FIGURA 16 – ALÍNEA 1.4.2 DA FICHA DE TRABALHO 1	68
FIGURA 17 – EXEMPLO DE UMA QUESTÃO EXTRAÍDA DO QUESTIONÁRIO PEDAGÓGICO.....	70
FIGURA 18 – ALÍNEA 1.3.1 DA FICHA DE TRABALHO 2	71
FIGURA 19 – ALÍNEA 4.1 DA FICHA DE TRABALHO 2	72
FIGURA 20 – ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA.....	88
FIGURA 21 – EXEMPLO DE UMA QUESTÃO EXTRAÍDA DO QUESTIONÁRIO PEDAGÓGICO.....	89
FIGURA 22 – EXEMPLO DE UMA QUESTÃO EXTRAÍDA DO QUESTIONÁRIO PEDAGÓGICO.....	89
FIGURA 23 – EXERCÍCIO DE REVISÃO DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS COORDENADAS	89
FIGURA 24 – EXERCÍCIO DE REVISÃO DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS	90
FIGURA 25 – FICHA DE TRABALHO 3.....	90
FIGURA 26 – ALÍNEA 1.2 E 1.3 DO GRUPO I.....	91
FIGURA 27 – ALÍNEA 1.1 E 1.2 DO GRUPO II.....	92
FIGURA 28 – ALÍNEA 2 E 3 DO GRUPO II.....	92

FIGURA 29 – FICHA DE TRABALHO 3.....	102
--------------------------------------	-----

Índice de Tabelas

TABELA 1 – NOTAS DE CAMPO REGISTRADAS NO DIÁRIO DE INVESTIGADORA	28
TABELA 2 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA QUESTÃO 23	31
TABELA 3 – PLANO DE AÇÃO	62
TABELA 4 – NOTAS DE CAMPO REGISTRADAS NO DIÁRIO DA INVESTIGADORA	73
TABELA 5 – RESULTADOS OBTIDOS	74
TABELA 6 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DA FICHA DE TRABALHO 1.....	76
TABELA 7 – RESULTADOS OBTIDOS	78
TABELA 8 – RESULTADOS OBTIDOS (CRITÉRIOS DE CORREÇÃO).....	78
TABELA 9 – NOTAS DE CAMPO REGISTRADAS NO DIÁRIO DA INVESTIGADORA	80
TABELA 10 – RESULTADOS OBTIDOS	81
TABELA 11 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DA FICHA DE TRABALHO 2.....	82
TABELA 12 – RESULTADOS OBTIDOS	84
TABELA 13 – NOTAS DE CAMPO REGISTRADAS NO DIÁRIO DA INVESTIGADORA	93
TABELA 14 – RESULTADOS OBTIDOS	94
TABELA 15 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DA FICHA DE TRABALHO 3.....	95
TABELA 16 – RESULTADOS OBTIDOS	97
TABELA 17 – RESULTADOS OBTIDOS (CRITÉRIOS DE CORREÇÃO).....	97
TABELA 18 – INSTRUÇÕES DE ATIVIDADES DE ESCRITA	100

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- QUESTÃO 19	26
GRÁFICO 2- QUESTÃO 20	26
GRÁFICO 3- QUESTÃO 22	29
GRÁFICO 4- QUESTÃO 1	30
GRÁFICO 5- QUESTÃO 1.2	33
GRÁFICO 6- QUESTÃO 1.3	34

Lista de abreviaturas

Axx	ALUNO xx
I.E.	IDEM EST (LATIM)
Ixx	ITEM xx
LG	LABORATÓRIO GRAMATICAL
PT	PRODUÇÃO TEXTUAL
V.	VIDE (LATIM)

Lista de siglas

AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
AESAS	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA
ASE.....	APOIO SOCIAL ESCOLAR
CPCJ.....	COMISSÃO DE PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS
ESAS	ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA
IPP	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL
NSE.....	NECESSIDADES DE SAÚDE ESPECIAIS
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PISA	<i>PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT</i>
PMEES.....	PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DAS ESCOLAS DESTINADAS AO ENSINO SECUNDÁRIO

Introdução

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da conclusão de estudos conducentes ao grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Realizou-se durante a prática de ensino supervisionada na Escola Secundária Aurélia de Sousa, no ano letivo 2022-2023, enquadrando-se numa metodologia reflexiva de formação de professores, conforme as orientações metodológicas demandadas.

O professor de Português detém uma responsabilidade acrescida, visto que, como defendem Fonseca e Fonseca (1977), “a aula de Português é antes de tudo e sempre *aula de língua*” (p.99) e a língua assume um papel fundamental na formação do aluno como cidadão e como indivíduo. Neste sentido, torna-se imperativo abrir a sala de aula à pluralidade de discursos, onde se inscreve o discurso escrito e literário. Na conformação do texto literário (e da literatura), a língua ocupa um lugar ímpar, já que “os textos literários são feitos com a língua” (Duarte, 2008b, p.17), por outras palavras, são produtos linguísticos que, dificilmente, podem ser perspetivados sem recurso à matéria que escora o discurso. Com efeito, a simbiose destas duas dimensões, Linguística e Literatura, deve ser equacionada na aula de Português.

Esta breve reflexão partiu do diagnóstico de algumas dificuldades na competência de leitura e, posteriormente, na competência gramatical, dos alunos envolvidos, através da utilização de diferenças técnicas de recolha de dados, tais como o diário da investigadora e dois elementos de diagnose aplicados. Traçou-se um plano de ação que vai ao encontro das necessidades pedagógico-didáticas identificadas, com o intuito de desenvolver a competência de leitura e de sublinhar a importância do conhecimento explícito, enquanto competência articulada com a leitura, colocando-se a hipótese da utilização da proposta de articulação da Pedagogia dos Textos/Discursos e do Laboratório Gramatical (Silvano & Rodrigues, 2010).

Nesta sequência, os dados de carácter empírico, recolhidos na turma do 8.º ano, orientaram a formulação da seguinte questão de investigação: “Será que, desenvolvendo nos alunos a consciência gramatical de determinadas estruturas

sintáticas predominantes em certos textos/discursos, por meio de percursos didáticos que articulam Pedagogia de Discursos/Textos e Laboratório Gramatical, melhora a competência de leitura?”. Esta pergunta de partida contribuiu para a delimitação do objetivo geral do projeto: “Averiguar se a articulação da Pedagogia de Discursos/Textos e do Laboratório Gramatical potencia o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos da turma 8ºX.”.

Considerando esta estratégia metodológica como uma possível resposta para a problemática encontrada, dado que constrói uma ponte entre o conhecimento explícito da língua e a leitura, através da concepção de um itinerário laboratorial, o qual, com base num texto literário e num *corpus* de dados linguísticos, mobiliza o conhecimento adquirido na execução de uma tarefa de produção textual, definiu-se o plano de ação, bem como os objetivos específicos da investigação. Este organizou-se em dois ciclos de I-A, nos quais se aplicaram três fichas de trabalho (Fichas de Trabalho 1,2 e 3), que incluíam os laboratórios gramaticais e as atividades de produção escrita, como elo entre as áreas prioritárias delimitadas.

No que diz respeito à estrutura interna, o primeiro capítulo apresenta a contextualização da intervenção pedagógico-didática, que abrange, não só a caracterização da instituição escolar em que decorreu o estágio pedagógico, como também o perfil dos alunos envolvidos no estudo. A partir daqui emergiu a definição da área problemática e a questão de investigação-ação.

Em relação ao capítulo seguinte, concernente ao enquadramento do estudo teórico, revê-se a literatura específica, através da exploração de conceitos-chave, para nortear o plano de ação definido, a fim de alcançar o fito do projeto de investigação-ação. Em primeiro lugar, aborda-se o tema da competência de leitura, apelando para a importância da consciência sintática implícita no processamento da compreensão leitora e a necessidade de associar diferentes competências na aula de língua materna, nomeadamente, a escrita, cujo papel, nas fichas de trabalho elaboradas, avoca uma grande relevância, dado que constitui um momento de mobilização do conhecimento adquirido e, em última instância, uma etapa de avaliação. Depois, trata-se o conhecimento explícito e a concepção da gramática como um processo de “aprendizagem

pela descoberta”, convocando autores indispensáveis. Finalmente, aponta-se a proposta de articulação da Pedagogia de Textos/Discursos e do Laboratório Gramatical supramencionada.

O terceiro capítulo debruça-se sobre a descrição do estudo empírico realizado. Primeiramente, são apresentados os pressupostos subjacentes a esta metodologia de investigação-ação e as ferramentas de recolhas de dados utilizadas. Segue-se a análise quantitativa dos dados obtidos a partir dos laboratórios gramaticais e a análise documental das produções textuais redigidas pelos alunos. Em seguida, interpretam-se os dados e reflete-se sobre os resultados registados e os seus contributos para a questão de partida. Por último, assinalam-se algumas pistas para investigações futuras.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

No âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional, componente integrante do 2º ano de Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, desenvolveu-se o presente estudo de investigação-ação, que tem como principal objetivo o desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor em formação inicial através da realização de uma investigação-ação centrada na prática letiva.

Segundo Cohen et al. (2007), a reflexão é o eixo central deste modelo de investigação, na medida em que é transversal a todas as etapas do projeto, e o investigador não só assegura o papel de “participant”, como também de “practitioner”, uma vez que se envolve no meio social estudado. Esta realidade aplica-se de igual forma ao âmbito educacional, visto que, tal como defende Coutinho et al. (2009), entre o pensamento reflexivo e o plano da ação preserva-se uma relação de interdependência dialética, inerente e fundamental à figura do professor.

A metodologia de investigação-ação detém um carácter de teor naturalista, ou seja, “investiga uma situação concreta existente e identificável pelo investigador, sem intervenção, (...), de quaisquer variáveis” (Afonso, 2005, p.43). Nas palavras de John Elliot, o objetivo consiste na “melhoria da qualidade da ação do interior de determinada ação social” (*ibidem*, p.74), a qual só é possível através “da recolha de informações sistemáticas” (Bogdan & Biklen, 1991, p.292), por isso, é necessário que “o investigador se envolva activamente na causa da investigação” (*ibidem*). Esta abordagem caracteriza-se pela importância do ambiente natural como fonte direta dos dados, i.e., pelo seu contexto específico, pela constituição do investigador como instrumento principal (*ibidem*, p.47), bem como pelo seu carácter intervencionista e colaborativo. Além disso, e retomando a ideia inicialmente defendida, este método de investigação requer “um esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar acção e reflexão” (Afonso, 2005, p.75), dado que as duas ações se realizam numa sequência cíclica infinita.

Deste modo, revela-se fundamental a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem em que foi implementado o projeto de investigação-ação, materializada

no subcapítulo seguinte (1.1), por forma a compreender o efeito produzido sobre a prática supervisionada.

1.1. Caracterização do contexto de ensino-aprendizagem

Neste subcapítulo, atinente à caracterização do contexto de ensino-aprendizagem, considerou-se não só a descrição da instituição de ensino, como também do perfil da turma participante neste projeto. Para tal, procedeu-se à recolha de dados através de diferentes técnicas, regidas por instrumentos distintos, particularizados nos subcapítulos seguintes (1.1.1 e 1.1.2).

1.1.1. Instituição escolar

A iniciação à prática profissional decorreu na Escola Secundária Aurélia de Sousa (ESAS), no ano letivo de 2022/2023. A recolha de dados acerca da instituição baseou-se na familiarização com os documentos reguladores da política educativa da escola, dado que o “interesse na compreensão de como a escola é definida (...) impele para a [leitura] da literatura oficial”, (Bogdan & Biklen, 1991, p.180), visto que, nos documentos oficiais, os investigadores «podem ter acesso à "perspectiva oficial", bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica» (*ibidem*). Com efeito, procedeu-se à análise documental do *Projeto Educativo 2022-2025*, do *Regulamento Interno*, o qual se encontra em reformulação, e do *Plano Anual de Atividades*.

A ESAS, sita na freguesia do Bonfim, integrou o Agrupamento de Escolas homónimo, em 2012, juntamente com o Agrupamento de Escolas Augusto Gil. Atualmente, o AEAS oferece todos os ciclos do ensino, desde o pré-escolar ao 12º ano, em cinco estabelecimentos, todos localizados na zona oriental do concelho e distrito do Porto: Escola Básica das Florinhas, Escola Básica da Fontinha, Escola Básica Fernão de Magalhães, Escola Básica Augusto Gil e Escola Secundária Aurélia de Sousa.

A sede do Agrupamento encontra-se situada num território privilegiado, envolvido por uma área urbana consolidada, com acesso à VCI e uma rede de transportes públicos diversificada, na medida em que está provida de um conjunto extenso de autocarros e de várias ligações do Metro do Porto. Além disso, a respetiva área é atravessada pela

rua da Alegria, a rua de Santos Pousada, a rua Santa Catarina e a Avenida Fernão Magalhães, que permitem a interseção da zona mais recente e citadina, a norte, e da zona histórica do centro da cidade, a sul.

A sede do Agrupamento foi na sua origem uma escola industrial de arte aplicada e, em 1948, evoluiu para uma matriz de educação feminina, passando a designar-se Escola Industrial Aurélia de Sousa, em honra da pintora luso-chilena, Aurélia de Souza, criada nas margens do rio Douro, na Quinta da China. Em 1952, a escola passou a dispor de um edifício próprio onde permanece até hoje e, em 2008, foi alvo do “Programa de Modernização das Escolas destinadas ao Ensino Secundário” (PMEES), que visava a requalificação das infraestruturas escolares. A intervenção de modernização da ESAS procurou melhorar e reorganizar o espaço global da escola e, ainda, ampliá-lo, através da construção da biblioteca e das áreas de trabalho de docentes, salas TIC, serviços de apoio aos alunos, novos balneários e um campo de jogos.

Com base na leitura do *Projeto Educativo*, norteado pelo Relatório da Unesco (2021) “Reimaginar Nossos Futuros Juntos — um novo contrato social para a educação” e pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), concluiu-se que, em 2021, foram diagnosticadas como principais fragilidades a “indisciplina, apoios pedagógicos, comunicação, participação, recursos, gestão e organização, no que respeita aos recursos humanos” (AESAS, 2022, p.9). Em contrapartida, a “união do corpo docente, afetividade, diversidade dos alunos, espírito de escola, interajuda, coordenação de escolas, qualidade das aprendizagens, professores e educação” (*ibidem*) destacaram-se positivamente em confronto com outras características. De facto, esta recolha de dados efetuada após o período pandémico, por forma a repensar e reajustar ações tomadas, conduziu a uma reflexão global acerca dos objetivos cumpridos e, por outro lado, permitiu medir a distância entre estes últimos e os objetivos que alicerçam a missão principal do Agrupamento: “**Educação para a Cidadania e para a Qualificação**, inspirada em Valores Humanistas, num conceito de *Escola Solidária, Inclusiva, Intercultural e Sustentável*.” (*ibidem*, p.13).

O *Plano Anual de Atividades* contempla um conjunto de atividades extracurriculares, tais como os clubes, o Desporto Escolar, o Lugar da Ciência, os jornais escolares (A.Gil e

JornalESAS), bem como os diferentes e inúmeros projetos impulsionados pelas bibliotecas e, mais recentemente, o Projeto Cultural de Escola– *DESAFIARTE*.

No que concerne às instalações e aos recursos disponíveis, a escola em apreço oferece um gabinete de estágios, localizado na área de docentes, e equipado com o material informático necessário, favorecendo a realização de atividades respeitantes à prática pedagógica. Porém, conquanto as salas de aula se encontrem equipadas com um computador e um projetor, a falta de estores obstaculizou repetidamente o decorrer das aulas supervisionadas, visto que o excesso de luminosidade inviabilizou o acesso aos materiais didáticos digitais.

Por último, de acordo com os dados partilhados pelo *Observador* em parceria com a *Nova School of Business and Economics* (Nova SBE), o Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa conquistou o primeiro lugar no *ranking* das escolas no Porto, destacando-se em Português, Matemática e Desenho no 12.º Ano e Inglês e Economia A no 11.º Ano¹. Note-se que o *ranking* é ordenado a partir dos dados oficiais do Ministério da Educação, com base nas notas dos alunos nas provas e nos exames nacionais. No entanto, e se, por um lado, esta hierarquização constitui um elemento de informação acerca dos estabelecimentos de ensino nacionais, por outro, ignora as variáveis dos contextos socioeconómicos, revelando-se, assim, um sistema pouco verosímil.

1.1.2. Perfil da turma

Considera-se de elevada pertinência a caracterização do perfil da turma envolvida no projeto de investigação-ação que aqui se enforma, em concomitância com a descrição da instituição de ensino, para definir e justificar devidamente a área de investigação apurada.

Antes de mais, desde as primeiras aulas recorreu-se a técnicas baseadas na observação. Num primeiro momento, a observação direta não era estruturada, quer isto dizer que

¹ v. Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa [Excelência do ensino – Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa \(ae-aureliadesousa.com\)](http://www.ae-aureliadesousa.com).

“will be far less clear on what it is looking for and will therefore have to go into a situation and observe what is taking place before deciding on its significance for the research” (Cohen et al., 2017, p.397). Posteriormente, a observação passou a ser mais sistemática e organizada, na medida em que “o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação” (Marconi & Lakatos, 1985, p.209). O resultado da observação direta concretizou-se através da elaboração de notas de campo no diário da investigadora, da grelha de observação focada em distintos domínios, preenchida no decorrer das aulas observadas, e de mapas de registo, adaptados de Reis (2011) (cf. Anexo 1). Segundo o mesmo autor, as grelhas de observação focadas são pertinentes para a fase que se pospõe à da exploração, por outras palavras, após uma observação livre é fundamental focar em áreas mais limitadas.

Todavia, num momento inicial exploratório, a entrevista foi uma técnica fundamental para a consecução de informações sobre o perfil da turma, utilizada frequentemente em contexto de seminário com a orientadora cooperante e ainda, na reunião de avaliação intercalar do 1º período. As entrevistas realizadas definiram-se pela sua natureza semidiretiva, seguramente, muito aproveitadas na investigação de ordem qualitativa.

De modo a complementar os instrumentos de recolha de dados supramencionados, foi implementado um inquérito por questionário (cf. Anexo 2), a fim de obter informações respeitantes à caracterização biográfica dos alunos e à sua atitude perante a disciplina e a escola, dado que, segundo Bell (1993), este género de observação indireta consiste numa forma rápida e gratuita de recolher um determinado tipo de informação. Este foi construído em conjunto com o outro membro do núcleo de estágio, a professora estagiária Maria Helena Montes, sempre tendo em atenção o campo de análise alvo. O inquérito por questionário foi elaborado na plataforma *Google Forms* e disponibilizado no *Google Classroom* e, posteriormente, em versão impressa a fim de atingir uma maior taxa de respostas. Apesar dos esforços, no fim do 3º período, obtiveram-se 13 respostas, ou seja, 60% das ambicionadas.

No que diz respeito à estrutura, intentou-se sempre que as questões fossem o mais objetivas possível, visto que “é, pois, importante que as perguntas sejam claras e

precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.181).

Assim sendo, é composto por quinze questões de tipo verbal ou aberta, isto é, “questões verbais que podem produzir informações úteis, mas a sua análise levanta alguns problemas” (Bell, 1993, p.119), e as restantes vinte e três enquadram-se no tipo categoria, ou seja, “a resposta será apenas uma de entre um conjunto de categorias” (*ibidem*). Retomando a ideia anterior acerca dos obstáculos motivados pelo tipo de resposta aberta, estes foram contornados através da utilização do método de análise de conteúdo.

O primeiro momento deste instrumento circunscreveu-se à recolha de dados pessoais, por intermédio dos quais foi possível caracterizar o objeto de estudo deste projeto de investigação, a saber, *concelho de residência, tempo gasto na deslocação até à escola, habilitações literárias do encarregado de educação, ambições futuras*, entre outros. Já o segundo momento abrangeu a relação entre o aluno e a escola, com o intuito de compreender mais detalhadamente a relação entre o discente e a disciplina de Português, por exemplo, quais os seus *hábitos de leitura e de escrita, maiores dificuldades sentidas*, entre outros aspetos.

Finda a ilustração dos meios de recolha de dados utilizados, proceder-se-á à apresentação das informações reunidas, na base das quais se traçou o perfil da turma.

Nesta sequência, foram lecionadas 16 aulas de 50 minutos, na turma participante, das quais 8 destinadas ao projeto de investigação levado a cabo. A prática pedagógica supervisionada foi realizada numa turma do 8º ano de escolaridade, se bem que à professora cooperante, Professora Ana Maria Amaro, tenham sido atribuídas duas turmas de Português, 8º e 11º. Contudo, devido à sobreposição de horários entre a turma do ensino secundário e duas unidades curriculares integrantes do Mestrado, Temas de Literatura Portuguesa para os Ensinos Básico e Secundário e Temas de Cultura Portuguesa para os Ensinos Básico e Secundário, o foco recaiu sobre a turma do ensino básico, a qual, doravante, se designará 8ºx.

A turma 8^ª era composta por 22 alunos, dos quais 13 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, isto significa que 3 alunos possuíam um percurso escolar desviante do tempo escolar regular. No grupo-turma, 6 alunos eram de nacionalidade brasileira e 2 tinham dupla nacionalidade. Além disso, verificou-se a existência de 1 aluno com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), mais concretamente, com Síndrome de Asperger, Epilepsia de Ausência e um problema do foro motor, e ainda, 1 aluno sinalizado pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). Na verdade, esta turma só ficou completa quase no final do ano letivo, pois testemunhou-se a entrada e saída de alguns alunos no decorrer do ano transato.

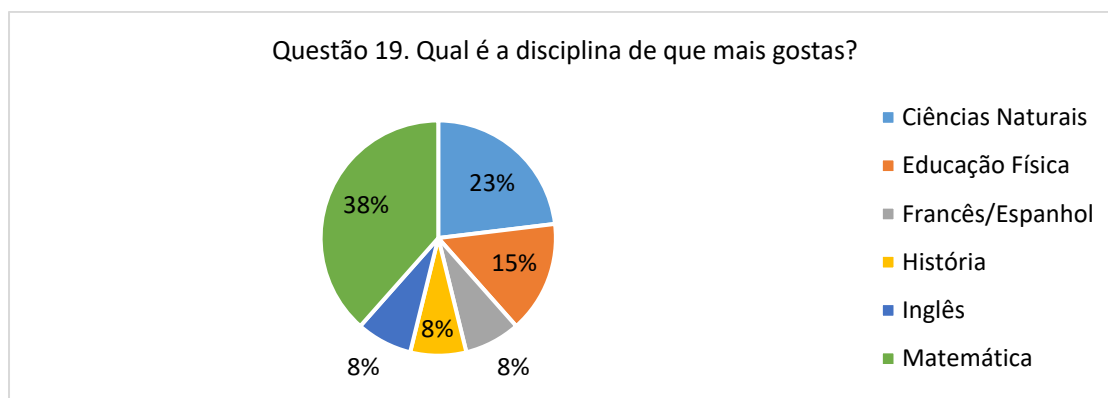
Em acréscimo, 5 alunos beneficiavam do Apoio Social Escolar (ASE), “nas modalidades de apoio alimentar, alojamento, auxílios económicos e acesso a recursos pedagógicos, destinadas às crianças da educação pré-escolar, aos alunos dos ensinos básico e secundário”, tal como é regulado no Despacho n.º 8452-A/2015, em conformidade com o Decreto-Lei nº55/2009.

Com base nos dados recolhidos no decorrer do 1º período, constatou-se que a heterogeneidade da turma não se verificava apenas a nível dos contextos socioeconómico e sociocultural, como também era patente no comportamento em sala de aula, nomeadamente, no tocante à participação oral. De facto, através do mapa de registos, observou-se que existia uma tendência para a participação do mesmo grupo de alunos. Ademais, a turma revelou-se muito conversadora, por outras palavras, os alunos eram muito interventivos, mas pouco participativos, sendo que a professora titular interrompia com muita frequência o decorrer da aula para cessar os diálogos paralelos, na sua maioria não referentes às atividades em execução. E ainda, a maioria dos alunos apresentava dificuldades em respeitar os colegas, na medida em que se interrompiam frequentemente, além de muitas vezes impossibilitarem o discurso da professora. A despeito disso, estes padrões de comportamento progrediram positivamente ao longo do ano letivo.

Tal como o clima de sala de aula se revela um contributo decisivo para o sucesso das aprendizagens (Ribeiro, 2011), também a motivação é um fator intrínseco ao aluno e que influencia o seu comportamento (Estrela, 2007). Relativamente à motivação, a

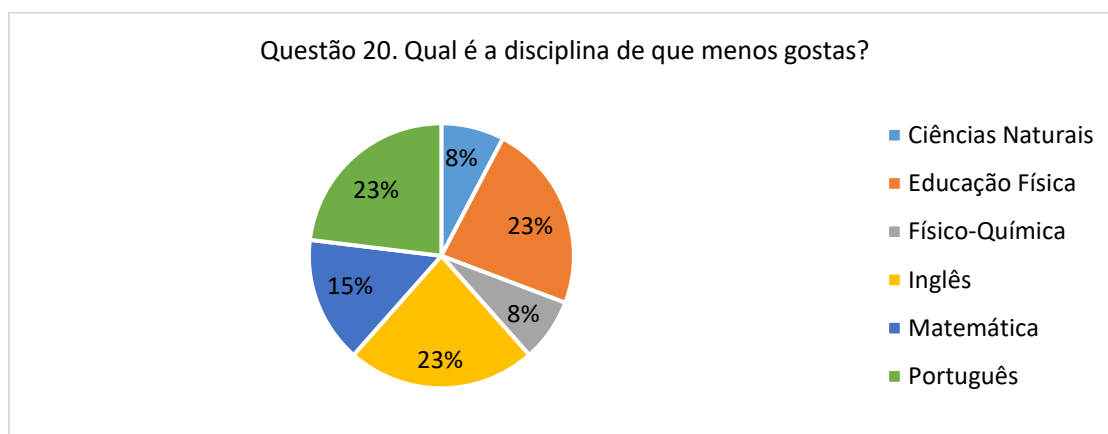
turma-foco apresentava pouca apetência pela disciplina de Português. A ausência de motivação intrínseca foi confirmada pelos dados obtidos no inquérito por questionário, sendo que, quando questionados acerca da disciplina de que mais gostavam, nenhum aluno mencionou Português, e, quando inquiridos sobre a disciplina de que menos gostavam, 23% mencionou Português. Estes dados podem ser observados no Gráfico 1 e no Gráfico 2, respetivamente.

Gráfico 1- Questão 19



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no *Google Forms*.

Gráfico 2- Questão 20



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no *Google Forms*.

Ao nível da aprendizagem, através da análise documental, apurou-se que a média da classificação da turma no final do 1º período foi negativa, mais corretamente, 2,7 valores, numa escala de 0 a 5. Em relação aos hábitos de trabalho, a turma raramente

realizava os trabalhos de casa, indicando deter pouca responsabilidade e autonomia insuficiente. Adicionalmente, os ritmos de trabalho e de aprendizagem demonstrados eram muito distintos, impedindo muitas vezes a criação de um clima de sala de aula potenciador do processo de ensino-aprendizagem.

1.2. Delimitação da área de investigação

No decurso da observação das aulas no 1º período, reuniu-se um volume consistente de dados, que, posteriormente, foi objeto de tratamento, com o intuito de delimitar a área de investigação e, conseqüentemente, formular uma questão de partida para alcançar o fito do projeto de investigação-ação.

Assim sendo, a Tabela 1 constitui um exemplo do modo como foram registradas as notas de campo no diário da investigadora e inclui as notas de campo registradas durante uma aula de observação, relativamente a comportamentos dos alunos observáveis durante a realização de uma atividade de Leitura.

Tabela 1 – Notas de campo registradas no diário da investigadora

Atividade	Após a leitura de um texto não literário (entrevista), os alunos procederam à resolução das questões propostas pelo manual escolar a pedido da professora titular. Entre essas, uma requeria que se identificassem dois traços caracterizadores da entrevistada.
O que se observou	Os alunos não responderam à questão por escrito e necessitaram do auxílio da professora titular para descobrir a resposta.
Reflexão	Dificuldades em “localizar informação explícita e deduzir informação implícita a partir de pistas linguísticas” no texto (DGE, 2018, p.7), uma vez que a informação requerida se encontrava explícita no texto.

Fonte: Diário da Investigadora

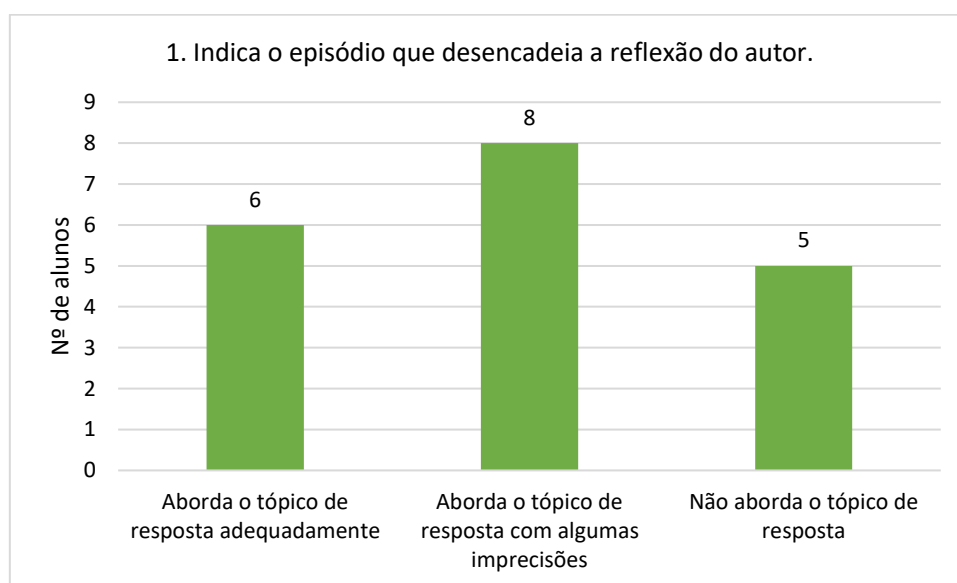
Ora, estas anotações permitiram a formulação de algumas linhas de orientação:

1. Os alunos têm dificuldades na compreensão de textos não literários? Porquê?
2. Por que é que os alunos têm dificuldades em localizar informações explícitas no texto?

A listagem destas primeiras ideias proporcionou espaço para o estabelecimento da problemática de estudo. Denota-se que, para a formulação destas questões primárias, não foi importante a sua ordem ou o modo como as perguntas estavam formuladas, visto que se revelaram cruciais somente para definir e clarificar o objetivo do projeto, dado que “ajuda a decidir exatamente aquilo que se pretende descobrir”, “a eliminar aspetos irrelevantes” e, por último, permite que “a atenção incida sobre os aspetos importantes do tópico” (Bell, 1993, p.35).

Nesta linha de raciocínio, levou-se a cabo a implementação do primeiro teste de diagnose (cf. Anexo 3), centrado na compreensão de um texto não literário, no dia 18 de outubro de 2022. Este primeiro teste foi constituído por cinco alíneas, formuladas de acordo com a Taxonomia de Bloom, uma vez que “a definição clara e estruturada dos objetivos instrucionais (...) direcionará o processo de ensino para a escolha adequada de estratégias, métodos, delimitação do conteúdo específico, instrumentos de avaliação (...)” (Ferraz & Belhot, 2010, p.422). Em virtude da estrutura da Taxonomia de Bloom do Domínio Cognitivo em complexidade crescente, as amostras de dados apresentadas no Gráfico 3 são respeitantes à primeira alínea (1), cujo objetivo de aprendizagem se pode encerrar no segundo nível da Taxonomia de Bloom (Revista), o da compreensão.

Gráfico 3- Alínea 1

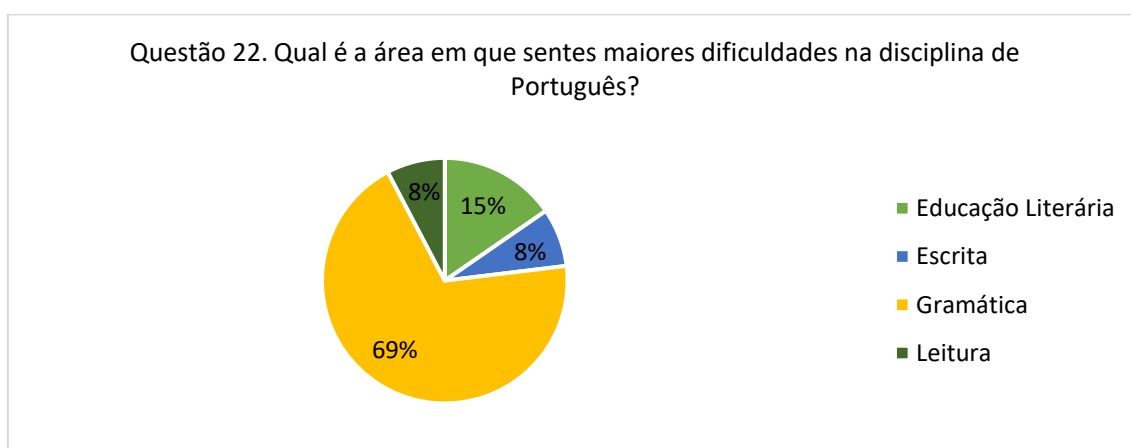


Fonte: Teste de Diagnose 1

Através dos dados apresentados, observou-se que apenas 6 alunos abordaram o tópico de resposta adequadamente, e, entre estes e os 8 alunos que abordaram o tópico de resposta com algumas imprecisões, a maioria não conseguiu reproduzir a informação explícita no texto não literário com as suas “próprias palavras”. Além disso, conforme as notas de campo registadas no diário da investigadora, os alunos apresentaram dificuldades em compreender o verbo de comando do exercício e recorreram inúmeras vezes ao auxílio da professora estagiária para responder a esta alínea. Perante este panorama, a hipótese inicialmente apresentada relativa à dificuldade em “localizar informação explícita e deduzir informação implícita a partir de pistas linguísticas” no texto (DGE, 2018, p.7) foi atestada, por intermédio dos dados coligidos, analisados e interpretados.

Tal como foi mencionado anteriormente, o inquérito por questionário permitiu agrupar informações acerca das principais dificuldades sentidas pelos alunos na disciplina de Português. No Gráfico 4, referente à questão 22 (Qual é a área em que sentes maiores dificuldades na disciplina de Português?), infere-se que o domínio da Gramática e o da Educação Literária são as áreas em que os alunos sentem maiores dificuldades, com 69% e 15% das respostas, respetivamente.

Gráfico 4 - Questão 22



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no *Google Forms*

Ainda na mesma linha de raciocínio, na Tabela 2, apresentam-se os dados da questão 23 (Quais foram as tuas maiores dificuldades na disciplina de Português, no ano passado?), os quais foram dissecados através da técnica de análise de conteúdo, uma técnica de tratamento da informação muito útil e necessária “na análise das questões abertas do questionário” (Vala, 2014, p.107). Embora, os domínios da aplicação desta técnica sejam vastíssimos, decidiu-se, como se pode observar na Tabela 2, a fixação definitiva da categorização (Maiores dificuldades), tendo em conta o número diminuto de respostas e a complexidade da questão. Já a malha de indicadores conseguida através da definição da categoria foi uma tarefa relativamente simples, visto que o que importa são os conceitos e a “passagem dos indicadores aos conceitos é portanto uma operação de atribuição de sentido” (*ibidem*, p.111). Este conjunto de indicadores foi suficiente para contemplar todas as unidades de registo recortadas. Das 13 respostas dos inquiridos foram recortadas 14 unidades de registo.

Tabela 2 – Análise de conteúdo da questão 23

Categoria	Indicadores	Unidades de registo
Maiores dificuldades	Leitura e Educação Literária	“Interpretação de textos (poemas)” (D1) “Na interpretação dos textos, compreender e responder às questões destes.” (D7) “As minhas maiores dificuldades foram (...) a leitura.” (D12)
	Gramática	“Gramática” (D3) “Gramática” (D4) “A gramática” (D6) “As orações” (D10) “Orações, conjunções, locuções.” (D11) “As minhas maiores dificuldades foram a gramática (...)” (D12) “Gramática.” (D13)
	Todos os domínios	“Foi em todas as áreas” (D2)
	Incerteza	“Não sei” (D5) “Não sei.” (D8)
	Nenhuma	“nenhuma” (D9)

Fonte: Inquérito por questionário aplicado no *Google Forms*

Tendo em conta a tabela acima, é possível inferir que o indicador *Gramática* possui o maior número de U.R., i.e., trata-se do domínio em que os alunos revelam maiores

dificuldades, sendo que as orações são o tópico gramatical mais referido. Além disso, no indicador *Leitura e Educação Literária*, a dificuldade na interpretação dos textos também é mencionada.

Face aos resultados do primeiro elemento de diagnose e aos dados recolhidos no inquérito por questionário acerca das principais dificuldades sentidas, colocou-se uma segunda hipótese:

1. Poderá haver uma relação direta entre as dificuldades apresentadas pelos alunos na compreensão de textos não literários e as dificuldades sentidas por estes na Gramática?

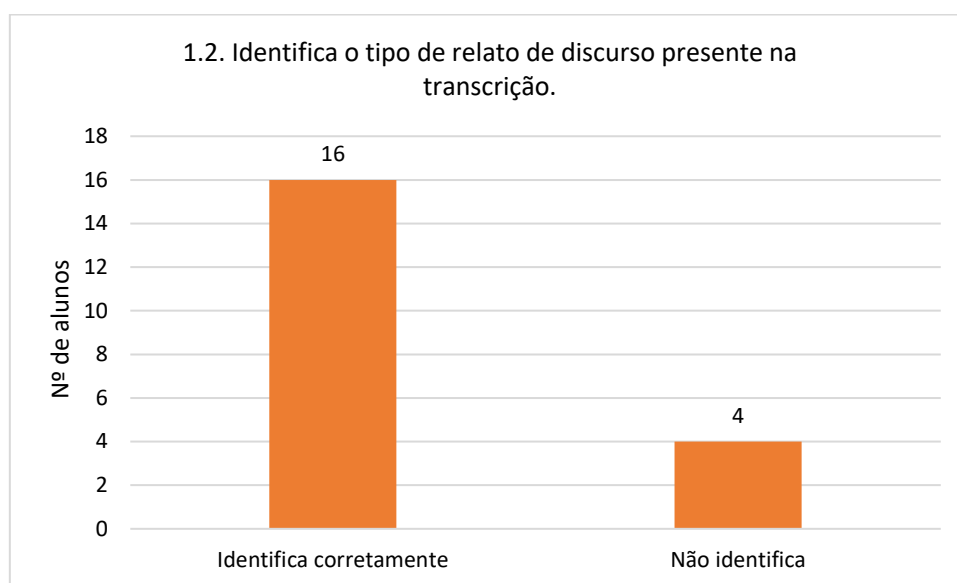
Com esta reflexão em mente, procedeu-se à realização de uma pesquisa para encontrar estratégias que potenciassem o desenvolvimento da competência de leitura relacionadas com o domínio da gramática. Após uma reunião com a orientadora do relatório de estágio, a solução foi encontrada na proposta apresentada pela Professora Purificação Silvano e pela Professora Sónia Valente Rodrigues, “A articulação da Pedagogia dos Textos/Discursos e do Laboratório Gramatical”, em que é apresentada uma combinação entre dois domínios centrais na disciplina de Português, a Leitura e a Gramática, visto que “a atividade de ensino-aprendizagem parte sempre do confronto do aluno com textos/discursos, isto é, atividades de compreensão textual (...), podendo resultar desse confronto uma problematização relacionada com uma dimensão linguística” (Silvano & Rodrigues, 2010, p.284).

Nesta sequência, procedeu-se à leitura e análise do documento *Aprendizagens Essenciais* e concluiu-se que se prevê a aprendizagem da oração subordinada substantiva completiva, com função de complemento direto, no 8º ano de escolaridade, uma estrutura sintática presente maioritariamente no discurso indireto, um modo de relato de discurso muito presente na narrativa literária. Após estas associações, recorreu-se à implementação de um segundo teste de diagnose, focado nos tipos de

relato de discurso, uma aprendizagem contemplada nas *AE* do 6º ano de escolaridade, que se retomaria agora no 8.º ano.

Através do segundo elemento de diagnose (cf. Anexo 4), aplicado no dia 5 de janeiro de 2023, foi possível recolher dados auxiliares para a definição da área de intervenção. Com base no Gráfico 5, constata-se que 16 alunos conseguiram identificar corretamente o tipo de relato de discurso presente na transcrição textual apresentada, i.e., quase a totalidade do número de alunos da turma.

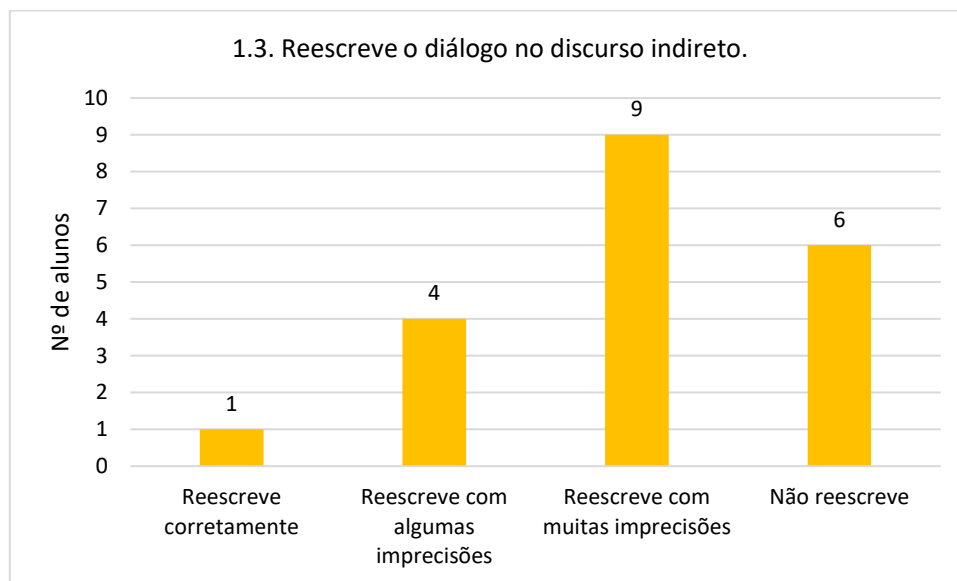
Gráfico 5 – Alínea 1.2



Fonte: Teste de Diagnose 2

Por outro lado, atentando-se ao Gráfico 6, verifica-se que apenas 1 aluno conseguiu transformar corretamente o diálogo do discurso direto para o discurso indireto, sendo que 9 alunos o fizeram com muitas imprecisões e 6 alunos não conseguiram completar a atividade adequadamente.

Gráfico 6 - Alínea 1.3



Fonte: Teste de Diagnose 2

De facto, constata-se que, numa escala de dificuldade, a questão 1.2 foi resolvida com um elevado grau de acerto pelos alunos, e, pelo contrário, a questão 1.3 teve um baixo grau de acerto. Comprova-se que os alunos executaram mais facilmente a operação gramatical mais simples (identificação ou reconhecimento), pois, como se sabe, este tipo de questão é alvo de treino com maior frequência pelos professores de português, em geral. Por outro lado, a atividade de transformação e manipulação de estruturas mostrou-se mais desafiante.

Os dados fornecidos pelo segundo teste de diagnose não foram omitidos, pelo contrário, mostraram-se valiosos para a elaboração do plano de ação, subcapítulo 3.2. À vista dos resultados obtidos durante o decurso de observação, esboçou-se um fio condutor passível de cruzar estes dois domínios e, assim, circunscrever a área de investigação ao domínio da Leitura em articulação com o domínio da Gramática.

Tendo em atenção que o papel do professor é guiar os seus alunos num percurso de desenvolvimento até um desempenho competente de acordo com as aprendizagens desejadas e previstas nas *AE*, assumindo a centralidade do aluno em todo o processo, formulou-se a seguinte questão de investigação:

- Será que, desenvolvendo nos alunos a consciência gramatical de determinadas estruturas sintáticas predominantes em certos textos/discursos, por meio de percursos didáticos que articulam Pedagogia de Discursos/Textos e Laboratório Gramatical, melhora a competência de leitura?

Portanto, o objetivo geral é averiguar se a articulação da Pedagogia de Discursos/Textos e do Laboratório Gramatical potencia o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos da turma 8ºχ.

2. Fundamentação teórica

Este capítulo dedica-se à apresentação do quadro teórico relacionado com o plano de ação implementado, uma vez que “qualquer investigação, seja qual for a sua dimensão, implica a leitura do que outras pessoas já escreveram” sobre a área de interesse (Bell, 1993,p.51). A presente secção encontra-se dividida em dois subcapítulos: “Competência de leitura” e “Reflexão sobre a língua”. Neste último, trata-se a proposta de “Articulação da Pedagogia dos Textos/Discursos e do Laboratório Gramatical”.

2.1. Competência de leitura

2.1.1. O que é ler?

O que significa *ler*? Ao longo do último século, inúmeros foram os autores que tentaram encontrar uma resposta para esta questão inicial. A existência de inúmeras aceções atesta a complexidade associada a este conceito. Ainda assim, destaca-se a seguinte e muito citada afirmação de Viana et al. (2018): “ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão”. Sumariando, defende-se que *ler é compreender*.

Neste sentido, introduz-se a problemática da compreensão leitora, definida como “a extração e construção do sentido de um texto, operacionalizada através de uma representação mental coerente do mesmo, e que integra a informação veiculada pelo texto com a informação já possuída pelo leitor” (Viana & Ribeiro, 2020, p.1). Por outro lado, Viana e Teixeira (2002) creem que, numa ótica instrumental, ler é uma técnica de decifração, mas também é “compreender, julgar, apreciar e criar” (p.14), numa perspetiva mais abrangente. A interseção destas operações converte a leitura numa atividade cognitiva muito complexa.

Por este motivo, somente no final da década de 50 do século XX, começaram a surgir modelos explicativos acerca do processo de leitura, neste campo de investigação. Até aí, a compreensão leitora postulava-se como um produto de decifração. Quer isto dizer

que, desde que se dominasse a linguagem oral e se fosse capaz de ler as palavras, automaticamente ser-se-ia capaz de compreender aquilo que se lia, logo, o ato de ler era interpretado como sinónimo de decifrar o sentido visual das palavras. No entanto, tal como refere Perfetti (1999), ler é uma atividade linguística principiada por uma ação visória. Esta foi a conclusão gerada primeiramente por Noam Chomsky, nos anos 70. Em síntese, o linguista defendia que o significado de uma frase transcendia o significado da soma das palavras que a compunham, questionando assim as conceções tradicionais sobre a leitura.

Baseando-se nos contributos deste autor, a psicolinguística começou a conceber uma nova forma de entender o processo de leitura. Como consequência das investigações realizadas, centradas na análise das operações e estratégias implicadas no ato de ler, e que levaram a inferir que a leitura não é somente percetiva, como se presumia, ou seja, tendo consciência da complexidade e da pluralidade destes factores, gerou-se um conjunto de modelos que procuravam explicar o processo da compreensão leitora.

Primeiramente, assomaram os modelos de processamento linear de informação, noutros termos, modelos cuja informação apenas circula num sentido. Estes modelos acordavam na existência de três níveis de processamento inerentes ao ato da leitura, a saber: ao nível da palavra, ao nível da frase e ao nível do texto. Todavia, diferiam no modo como perspectivavam a relação entre os três.

Se, no primeiro tipo de processamento, designado modelo ascendente (*bottom-up*), “o texto guia a compreensão e não envolve as experiências e as expectativas do leitor” (Viana & Teixeira, 2002, p.15), já no modelo descendente (*top-down*) “o leitor reage ao texto a partir das suas experiências e expectativas e constrói a sua compreensão” (*ibidem*). Desta forma, a primeira abordagem organiza-se hierarquicamente, sendo que se caracteriza por conceber os processos de leitura por níveis, na medida em que, para se atingir a compreensão, parte-se do nível menos complexo até ao mais complexo. Por oposição, o segundo modelo prevê que o leitor, no nível superior, já tenha dominado os inferiores, através da ativação de estruturas de conhecimento prévio, alojadas na

memória, questionando o texto, por meio de formulação de hipóteses, antecipação e inferências acerca de informação deste.

Posteriormente, surgiram os modelos de processamento interativo de carácter construtivista. Esta terceira abordagem firmou-se na rejeição da linearidade do processo da compreensão leitora. Ora, para os autores defensores deste terceiro modelo, tanto o processamento do texto, como os conhecimentos prévios do leitor são igualmente relevantes, contudo, é a interação entre o leitor e o texto que resulta na compreensão. O leitor abandona o papel passivo e passa a construir ativamente significados enquanto lê.

Por outro lado, o modelo contemporâneo da compreensão leitora conceptualiza a leitura como o resultado da interação de três variáveis: o leitor, o texto e o contexto. Na Figura 1, apresenta-se o esquema ilustrativo deste processo e das componentes que nele intervêm (Giasson, 1993, p.21).

Figura 1 - Esquema do modelo contemporâneo da compreensão na leitura



A variável designada *contexto*, tal como a formação do vocábulo sugere, diz respeito ao que acompanha o texto, ou seja, aos fatores exteriores a este. Em relação à variável *texto*, esta influencia a compreensão da leitura, na medida em que as características dos géneros textuais diferem e obrigam o leitor a alterar o seu modo de ler (Giasson, 1993, p.22). Dentro do *texto*, incluem-se fatores como a intenção do autor, a estrutura e o conteúdo.

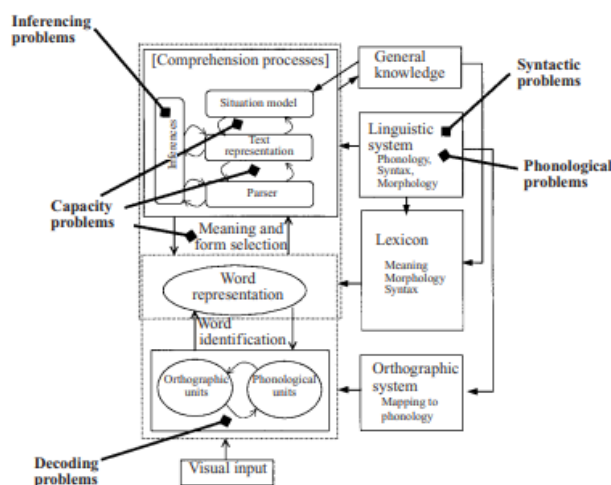
Por último, à variável *leitor* tem sido conferida um lugar de destaque, dado que abarca os conhecimentos e atitudes, bem como as estratégias adotadas durante a leitura (Silva et al., 2011). De facto, esta variável é a que mais interessa ao tema abordado no presente relatório, podendo-se destacar a componente das estruturas, nomeadamente, as cognitivas, as quais são atinentes ao conhecimento sobre a língua; e os processos de leitura, que são executados simultaneamente pelo leitor enquanto lê. Estes últimos foram classificados em cinco categorias numa proposta apresentada por Irwin (1986), em que cada uma delas orienta a compreensão em diferentes sentidos.

Retomando os conhecimentos sobre a língua no papel do leitor, existem quatro tipos de conhecimentos desenvolvidos ao longo da vida: conhecimentos fonológicos, conhecimentos sintáticos, conhecimentos semânticos e conhecimentos pragmáticos. Tendo em conta a questão de investigação formulada (cf. subcapítulo 1.2) e, por conseguinte, a estrutura linguística foco, atribuir-se-á maior atenção ao conhecimento sintático, deveras importante no desempenho da leitura e que possibilita a passagem ao processamento semântico.

E como se sucede esta passagem? De acordo com o sistema de análise proposto por Mitchell (1987, *apud* Vega, 2010, pág. 65) e, parafraseando o autor, o leitor constrói uma estrutura sintática provisória, baseada exclusivamente em indícios gramaticais e, num segundo momento, vale-se da informação semântica e pragmática recolhida previamente, comprovando a plausibilidade dessa primeira estrutura. Se for compatível com a informação existente, a estrutura converte-se em estrutura definitiva. Pelo contrário, se se detetar alguma anomalia, então é eliminada e construída uma nova. Após o leitor reconhecer o significado das palavras e os seus papéis sintáticos, torna-se capaz de extrair o significado das orações e integrá-lo nos seus conhecimentos.

Segundo Perfetti (2001), leitores menos hábeis demonstram ter muitas dificuldades no processamento sintático durante o ato de leitura. Esta dificuldade sugere uma lacuna no desenvolvimento de estruturas linguísticas. Como mostra a Figura 2, depois de o leitor identificar a palavra e associá-la ao seu significado, cingido pelo contexto, integra-a de imediato sintaticamente na frase.

Figura 2 - Esquema do processo de leitura adaptado de Perfetti (1999)



De acordo com Viana e Teixeira (2002), existem vários estudos que confrontam o domínio da sintaxe e o desempenho da leitura, se bem que não explicitam o tipo de relação existente entre eles. Ainda assim, os resultados obtidos demonstram que a aprendizagem da leitura pode ser facilitada por dois aspectos da consciência metalinguística: a consciência fonológica e a consciência sintática. A consciência sintática afeta não só os processos de decodificação, como também o processo de compreensão global do texto.

Por último, não se pode deixar de mencionar a influência recíproca entre o domínio da leitura e o da escrita, dado o seu valor no presente projeto de investigação-ação, nomeadamente nas Fichas de Trabalho 1 e 2 aplicadas, as quais incluem uma atividade de produção textual.

Como afirma Pinto (2013), “a estreita ligação entre as duas atividades/habilidades em discussão está patente na leitura, já que não podemos ler material que não tenha sido previamente escrito ou pelo próprio ou por terceiros” (pp.116-117). Efetivamente, a escrita encerra em si uma grande importância como ferramenta de ensino-aprendizagem, quer pela sua função como instrumento de avaliação, quer pela sua função como meio de expressão de conhecimento adquirido, tal como justifica Carvalho (2011), “o papel da escrita como ferramenta de aprendizagem não pode ser dissociado de um outro papel de elevada relevância (...), a de meio de expressão do conhecimento

adquirido, dimensão que assume a maior relevância nas situações de avaliação” (p.225). Além disso, a escrita permite a estruturação do pensamento, a explicitação de ideias e o aprofundamento da compreensão (Klein, 1999, *apud ibidem*, p.223).

A ciência mostra que, do pré-escolar ao secundário, o ensino conjunto da leitura e da escrita favoreceu na leitura, a compreensão leitora, a decodificação e o vocabulário (Graham, 2018). Deste modo, desde o início da escolarização, os professores devem implementar atividades didáticas, nas quais a prática da leitura e da escrita sejam combinadas em atividades autênticas de literacia (Alves, 2020).

Nesta linha de raciocínio, Shanhan (1987) propôs o modelo “shared-knowledge” (modelo do conhecimento partilhado), apoiando-se na premissa de que a leitura e a escrita dependem dos mesmos conhecimentos e processos cognitivos (Fitzgerald & Shanahan, 2010). As relações entre a leitura e a escrita tornaram-se um foco de investigação apenas nas últimas décadas.

Efetivamente, a escrita desempenha um papel preponderante, não só na disciplina de Português, como também na maioria das disciplinas do currículo, assumindo-se como uma competência transversal e um importante fator do sucesso escolar, pelo seu peso no acesso ao conhecimento. Sim-Sim et al. (1997) alertam para a necessidade de respeitar “a continuidade vertical e transversal das aprendizagens” (p.101), por outras palavras, os professores não devem esquecer que o desenvolvimento de determinadas competências influencia o desenvolvimento das restantes. Deste modo, os docentes devem criar atividades didáticas, por exemplo, que permitam aos alunos produzir textos para explicitar conhecimentos (Pinto & Pereira, 2016).

2.1.2. O que é ensinar a ler?

Inicia-se este subcapítulo com a distinção entre os seguintes conceitos: aquisição e aprendizagem. No processo de aquisição, acede-se ao conhecimento de forma inconsciente, enquanto o segundo conceito diz respeito a uma operação mais consciente. Deste modo, a aprendizagem enquadra-se no ensino formal, na medida em

que na sala de aula se deve promover a apropriação explícita das aprendizagens e dos conhecimentos linguísticos sobre a língua materna.

Duke et al. (2011) servem-se de uma analogia para definir o processo de aprendizagem da leitura, traduzindo-o da seguinte forma:

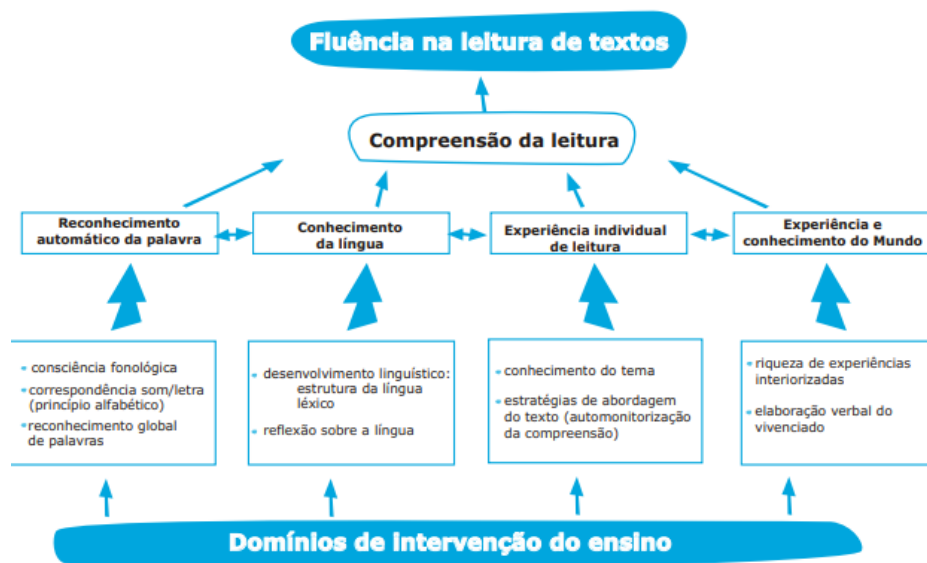
“is a journey toward ever-increasing ability to comprehend texts, then teachers are the tour guides, ensuring that students stay on course, pausing to make sure they appreciate the landscape of understanding, and encouraging the occasional diversion down an inviting and interesting cul-de-sac or by way.” (p.51)

E no que respeita ao ensino da leitura? Como se pode defini-lo? Martin e Gallego (2001) afirmam que ensinar a ler é um processo complexo e de difícil delimitação. Por outro lado, Giasson (1993) crê que “ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito” (p.6). Seguindo esta linha de raciocínio, para levar o aluno a desenvolver a capacidade de ler um texto fluentemente, torna-se fundamental munir-lo das ferramentas necessárias.

A investigação realizada nos últimas décadas, focada no ensino da leitura, confere à compreensão leitora uma grande importância. Além disso, mostra que neste campo se auferiu uma grande atenção aos processos mais elementares, considerando-se que, uma vez dominado o código escrito, a compreensão virá por acréscimo. Esta ordem de prioridades leva a que a questão “É possível ensinar a compreender?” fique, frequentemente, sem resposta (Viana et al., 2018).

Na ótica de Sim-Sim (2007), o ensino da compreensão da leitura deve introduzir estratégias pedagógicas “direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura” (p.9). A autora apresenta, na sua obra, uma adaptação do modelo cognitivo de avaliação de leitura de McKenne e Stahl (2003), em que se encontram representados os quatro pilares determinantes na fluência da compreensão dos textos e a relação que se estabelece entre eles (cf. Figura 3).

Figura 3 - Determinantes da fluência na compreensão de textos (Sim-Sim, 2007,p.10)



O aluno atinge um bom nível de compreensão de leitura quando há uma convergência destes quatro pilares. Entre estes, salienta-se o conhecimento da língua, mais precisamente, o desenvolvimento linguístico e a reflexão sobre a língua. Como se viu no subcapítulo anterior (2.1.1), estes aspetos são fundamentais para o desempenho na leitura.

De acordo com Viana e Ribeiro (2020), na perspectiva da didática, é consensual a consideração de quatro níveis de compreensão: compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação e compreensão crítica. Tendo em atenção a área de intervenção delimitada, bem como as dificuldades diagnosticadas no subcapítulo 1.2, importa conceder um grau de atenção mais elevado ao primeiro nível de compreensão.

A compreensão literal “requer a identificação da informação que se encontra de forma explícita no texto” (*ibidem*, p.1) e invoca processos de nível inferior, a saber, processos que se centram sobretudo nas unidades mais reduzidas que compõem o texto e não têm em conta o conhecimento prévio do leitor, tais como o acesso lexical e o processamento sintático. Assim, a identificação de ideias e informações explícitas no texto inclui um conjunto de tarefas de reconhecimento.

Os estudos mostram que os fatores determinantes para aceder à compreensão de um texto podem ser melhorados pela via do ensino formal. De facto, revela-se necessário que se proceda deste modo, uma vez que, através da análise dos dados fornecidos pelos resultados dos relatórios do *Programme for International Student Assessment* (PISA) sobre o nível de literacia dos alunos de vários países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), se pode constatar a inferioridade dos resultados dos alunos portugueses, quando comparados com a média da OCDE. Sendo que os alunos com níveis mais baixos de proficiência são, na sua maioria, estudantes do 7º e 8º ano de escolaridade. Finda-se este subcapítulo, com as palavras de Viana e Ribeiro (2020):

“É imprescindível ainda o papel dos professores, no sentido de modelar estratégias, modelar o pensamento e proporcionar “andaimes” que apoiem os alunos até estes alcançarem o nível de proficiência em compreensão da leitura. Este é um processo que se inicia na educação pré-escolar e se prolonga por toda a escolaridade” (p.4).

Tendo em conta a importância do desenvolvimento do conhecimento sobre a língua, também por via da reflexão sobre a sua estrutura e funcionamento, surge a necessidade de explicitar alguns conceitos inerentes a um ensino escolar que desenvolva no aluno a competência metalinguística.

2.2. Reflexão sobre a língua

2.2.1. Laboratório gramatical

Nos anos sessenta do século XX, Chomsky concedeu à gramática uma dimensão cognitiva, asseverando que qualquer falante tem uma capacidade inata para aprender a língua, produzindo e compreendendo enunciados com os quais nunca contactou, devido à existência de uma competência linguística adquirida durante a infância, o conhecimento implícito da língua. Este é desenvolvido naturalmente durante o processo de aquisição e caracteriza-se por ser um sistema complexo e intuitivo, inerente a todos os falantes nativos de uma determinada língua, e que pode ser entendido como a gramática mental e organizada da língua materna, à qual se recorre inconscientemente (Costa et al., 2017) (Silvano, 2014) (Sim-Sim, 1998).

A consciência linguística é o “estado intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito” (Duarte, 2008a, p.18). Este segundo nível de desenvolvimento linguístico pode ser substanciado em três palavras-chave: distanciamento, manipulação e controlo (Sim-Sim, 1998). Por outras palavras, o indivíduo, nesta fase, já possui alguma consciência acerca do funcionamento da língua e torna-se capaz de cogitar sobre as suas propriedades formais e até ajuizar a legitimidade dos enunciados.

A capacidade de consciencialização, elaboração e sistematização do conhecimento implícito resulta no conhecimento explícito da língua. Deste modo, neste terceiro nível, o sujeito controla intencionalmente a utilização das regras estruturais da língua, o que implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes do ensino formal da gramática na escola (Sim-Sim, 1998).

Neste seguimento, entre os estudiosos, é consensual o efeito positivo do ensino formal da gramática. Numa ótica pedagógico-didática, a promoção e estimulação da consciência linguística é uma tarefa indispensável e que deve ser executada, “através de actividades que promovam a reflexão acerca das propriedades e características da língua” (Cardoso, 2008, p.146). No entanto, este treino deve ser ininterrupto,

acompanhando o falante ao longo da escolaridade obrigatória, em articulação com a aprendizagem da leitura e da escrita (*ibidem*).

Segundo Sim-Sim et al. (1997), a mestria linguística é determinada pelas seguintes competências: compreensão do oral, compreensão na leitura, compreensão na expressão oral, expressão escrita e conhecimento explícito. Logo, estas constituem as competências nucleares a ter em conta no ensino da língua materna (*ibidem*, p.26). No tocante ao conhecimento explícito, como ressaltam as autoras e Sim-Sim (1998), a sua correlação com as restantes aprendizagens tem sido positivamente atestada, em particular, no domínio da leitura e da escrita.

Perante o panorama apresentado, o objetivo de ensino-aprendizagem, na sala de aula, relaciona-se com a necessidade de ajudar os alunos a transformar o seu conhecimento intuitivo num “conhecimento reflexivo e sistemático que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que sustentam o uso oral e escrito deste sistema” (Duarte, 2008a, p. 17). À escola compete “contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição” (Sim-Sim et al., 1997, p. 35).

Como? Duarte (2008a) assinala que aos alunos devem ser proporcionadas atividades inseridas numa dinâmica laboratorial, visto que o ensino do conhecimento explícito deve ser arquitetado como uma atividade de descoberta. Na mesma linha de pensamento, Honda et al. (2010) notam que “mental grammar should be investigated as a part of nature, using the methods of scientific inquiry” (p. 178). Assim, surge o laboratório gramatical como uma proposta de ensino da gramática fundada nos princípios da “aprendizagem pela descoberta”, sustentada por diferentes autores, dado os resultados significativos observados (Hudson, 1992; Duarte, 1992, 2008^a; Silvano & Rodrigues, 2010; Silvano, 2014; Batalha, 2018).

Em Duarte (1992), a autora sugere a execução de um trabalho “laboratorial” sobre a língua, como consequência da predominância de atividades restritas à competência comunicativa. Esta “oficina gramatical” representa “um espaço reservado à reflexão

sobre a estrutura e o funcionamento da língua” (p. 165) e tem por finalidade proporcionar aos alunos uma experiência, na qual têm a oportunidade de se consciencializar de que a língua encerra, em si mesma, um objeto de estudo, sendo passível de ser observada, descrita e compreendida, dada a sua complexidade. Além disso, a autora exhibe as diferentes fases da “oficina gramatical”, as quais serão referidas mais adiante.

A perspetiva tradicional do ensino da gramática (método dedutivo), detentora de um carácter normativo e instrumental, consiste na apresentação das regras normativas, que, posteriormente, devem ser fixadas na memória, e é “dominante como forma de ensino e aprendizagem da gramática, quer nas salas de aula, quer nos materiais didáticos” (Rodrigues et al., 2021, p.505). Por oposição, a conceção laboratorial da gramática (método indutivo) pressupõe um trabalho faseado de construção de conhecimento sobre a língua. Nesta metodologia, o professor impele o aluno à adoção de um “olhar de cientista” (Duarte, 2008a, p.18), ou seja, a uma atitude investigadora. De acordo com Rodrigues e Silvano (2010), o laboratório gramatical pode ser esquematizado da seguinte forma (cf. Figura 4), tendo em consideração as fases propostas por Duarte (1992, 2008a).

Figura 4 - Estrutura do Laboratório Gramatical

Fases	Descrição das fases
1.ª fase	Apresentação dos dados
2.ª fase	Problematização, análise e compreensão dos dados
3.ª fase	Realização de exercícios de treino
4.ª fase	Avaliação da aprendizagem realizada

Ainda antes da apresentação dos dados, exige-se que o docente escolha e ajuste o material linguístico, porém, esta seleção deve ser cuidada, criteriosa e precisa, visto que “the teacher’s role is mainly to guide them in exploring the patterns in the data and in gradually expanding their linguistic horizons” (Hudson, 1992, p. 10). Posteriormente, o material linguístico recolhido deve ser organizado para que se possam detetar regularidades e construir generalizações, possíveis de alcançar através do conhecimento implícito dos alunos, já que “most of the data needed for a grammar lesson are already

in the children's heads" (*ibidem*). A partir do *corpus* linguístico, o professor formula uma questão/problema.

Nesta sequência, os estudantes devem observar o *corpus*, pois, como destacam Costa e Rodrigues (2019), "observing (...) is the heart of the Grammar Lab" (p.31), a fim de identificarem regularidades e, conseqüentemente, formularem hipóteses. Depois de formadas, estas devem ser testadas, verificadas e validadas. Assim sendo, a consecução do laboratório gramatical principia-se com a ativação do conhecimento linguístico implícito, recorrendo a diferentes operações cognitivas (comparação, análise, síntese e categorização), com o fim de promover a reflexão sobre a língua.

A postura de investigador adotada pelo aluno acarreta várias vantagens, entre elas, o aumento da sua autoconfiança linguística e o desenvolvimento da sua autonomia, devido à sua implicação durante todo o procedimento e a ausência da necessidade de depender exclusivamente do professor (Costa et al., 2017).

Ademais, Silvano (2014) recorda que, para que "os alunos possam tomar consciência da complexidade linguística, será necessário não só relacionar/cruzar planos de análise de língua diferentes, mas também conteúdos diferentes" (p.32). Neste sentido, no presente projeto de investigação-ação, construiu-se um itinerário laboratorial, que visa a relação entre o plano discursivo e textual e o plano sintático², na medida em que se parte do primeiro para se aproximar do segundo.

2.2.2. Articulação da Pedagogia dos Textos/Discursos e do Laboratório Gramatical

A proposta de articulação da Pedagogia dos Textos/Discursos e do Laboratório Gramatical que aqui se apresenta, como resposta às dificuldades diagnosticadas nos alunos envolvidos (cf. subcapítulo 1.2), foi concebida por Silvano e Rodrigues (2010).

² v. Dicionário Terminológico [DT \(mec.pt\)](http://DT.mec.pt).

Relativamente à Pedagogia dos Textos/Discursos, Fonseca e Fonseca (1977) abordam o assunto pela primeira vez, partindo de uma reflexão teórica, centrada numa perspetiva funcional da linguística, com foco específico na competência comunicativa. A teorização destas noções conduziu à discussão da importância da língua como objeto de trabalho na disciplina de Português, pois, para os autores, “a aula de Português é antes de tudo e sempre *aula de língua*” (p.99), pelo que existe a necessidade de encarar a língua como um “tema”, impelindo à sua sensibilização. Ao referirem a necessidade de levar os alunos a uma reflexão sobre o funcionamento da língua, sugerem abrir a sala de aula à pluralidade dos discursos, onde se inscreve também o discurso escrito e literário, i.e., o texto literário.

Neste seguimento, os autores propuseram uma forma de exploração específica do texto literário, dada a sua centralidade na aula de Português, desafiando a uma análise que contempla, não só os elementos linguísticos, mas também os elementos extralinguísticos (análise pragmática). Mais tarde, Fonseca (1986) reforça a sua posição, reinvocando o texto e o seu valor na aula de língua materna, definindo-o como uma “unidade originária da interação verbal” (p.12), numa tentativa de demonstrar a importância de refletir sobre este, porém, tendo em consideração a dimensão da linguística textual.

Num artigo redigido em 1987, Fernanda Irene Fonseca considera que a língua, na aula de Português, “é simultaneamente o *meio*, o *objecto* e o *objectivo*” (Fonseca, 1994, p. 131), sobre a qual se deve exercer uma constante “*flexão e reflexão*” (*ibidem*), daí a necessidade de instaurá-la como objeto de ensino-aprendizagem. Mais uma vez, surge contextualizado o discurso literário e a relevância de efetuar atividades sobre ele, visto que, normalmente, estas “não são devidamente exploradas na pedagogia da língua materna” (p.128) e o uso que o texto escrito faz da língua nem sempre está ao serviço de uma prática utilitária.

A proposta da Pedagogia dos Textos/Discursos volta a ser iterada, em Fonseca (2000a) e Fonseca (2000b), ao se afirmar que o texto literário é um instrumento distinto, na medida em que permite “a tomada da consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a percepção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que

não são exclusivos da literatura” (Fonseca, 2000a, p.2), preconizando a sua presença em todo o percurso de ensino-aprendizagem. Além disso, o objetivo desta abordagem passa por “alargar e consolidar a capacidade do aluno de fazer funcionar a língua na actividade discursiva” (Fonseca, 2000b, p.17) e “levá-lo a tomar consciência do modo de organização e funcionamento discursivo e a saber descrevê-lo.” (*ibidem*).

Retém-se também a primordialidade da consciência linguística durante este processo, visto que a linguagem é uma atividade cognitiva. Ademais, o ensino da língua materna não se limita exclusivamente à recepção do texto escrito, mas também à sua produção, daí que seja necessário “o treino e a consolidação [destas] competências” (*ibidem*, p.19). Em síntese, através da leitura dos estudos destes dois autores, conclui-se que, no ensino, à díade língua e literatura atribui-se um peso elevado, tendo em conta a sua influência no processo de ensino-aprendizagem.

No que toca ao Laboratório Gramatical, a sua contextualização já foi apresentada e descrita, no subcapítulo anterior. Ainda assim, reitera-se a sua inserção numa “aprendizagem pela descoberta”, ou seja, trata-se de uma metodologia ativa e indutiva, que exige uma reflexão sobre a língua materna, conseguida pela observação e manipulação dos dados linguísticos apresentados.

Deste modo, o cunho inovador da proposta de Silvano e Rodrigues (2010) centra-se na combinação destas duas metodologias, numa “estratégia de articulação do estudo da gramática com o do funcionamento do texto/discurso” (p.282). Esta renovação metodológica tem como finalidades, não só levar o aluno a desenvolver diferentes capacidades, como o “conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua” (*ibidem*) e a sua atitude como investigador, mas também permitir que reflita sobre o funcionamento da língua analisando os textos/discursos no âmbito do contexto comunicativo específico em que foram produzidos, assim garantindo a articulação das duas perspetivas: refletir sobre a estrutura e sobre o funcionamento da língua em situação comunicativa.

A fim de alcançar os objetivos referidos, as autoras esquematizaram um percurso observável na Figura 5.

Figura 5 - Proposta de articulação da Pedagogia dos Textos/Discursos e do Laboratório Gramatical

Etapas	Descrição	Actividades
1.ª etapa	Confronto com um problema/questão relevante para a compreensão (construção de sentido) de um texto de determinada configuração discursiva.	Leitura/ audição de textos de um determinado tipo indicado no programa (narrativo, descritivo, argumentativo, apreciativo/opinativo, informativo, expositivo-explicativo, entre outros) de natureza oral e/ou escrita
2.ª etapa	Organização de dados linguísticos a partir do <i>corpus</i> textual.	Análise linguística
3.ª etapa	Observação de construções/estruturas linguísticas pertinentes.	Análise linguística
4.ª etapa	Descrição dos dados linguísticos.	Análise linguística
5.ª etapa	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.	Análise linguística
6.ª etapa	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.	Validação das generalizações e sistematização
7.ª etapa	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos, quer no domínio gramatical, quer no textual/discursivo.	Exercitação para consolidação dos saberes
8.ª etapa	Exploração do funcionamento das construções analisadas como recursos adequados às circunstâncias que determinam o tipo de texto/discurso em estudo.	Caracterização da produção comunicativa/ das sequências textuais compositivas
9.ª etapa	Produção textual para consolidação da capacidade de usar de modo consciente e intencional os recursos da língua na actividade discursiva, respeitando a pertinência e a adequação comunicativa.	Produção textual/discursiva
10.ª etapa	Avaliação da aprendizagem realizada.	

Na primeira etapa, verifica-se que “a actividade de ensino-aprendizagem parte sempre do confronto do aluno com textos/discursos” (*ibidem*, p.284), porém, a incidência na actividade de compreensão textual funciona como ponto de partida para a configuração de um problema pertencente à dimensão linguística. A partir desta etapa até à sétima, assiste-se à execução procedimental de um laboratório gramatical, desde a organização dos dados linguísticos, passando pela observação e descrição, até à formulação e testagem de generalizações.

Ora, na oitava etapa, o aluno deve retomar o contexto discursivo/textual e mobilizar os conhecimentos explícitos adquiridos. Imediatamente a seguir, encontra-se perante uma

atividade de produção textual, na qual deve “mobilizar para a actividade discursiva o conhecimento explícito da língua” (*ibidem*, p. 284). Por último, o professor deve utilizar um instrumento de ensino-aprendizagem pertinente e adequado para avaliar a aprendizagem realizada.

A proposta apresentada encerra em si um grande valor, dado que associa duas dimensões centrais da disciplina de Português, a língua e a literatura, conferindo ao aluno um papel de destaque, uma vez que o coloca no centro do percurso de ensino-aprendizagem delineado, concedendo-lhe uma função ativa. Pelas razões apresentadas, este diálogo pedagógico deve ser urgentemente considerado pelo professor na aula de língua materna.

A primeira etapa da proposta de Silvano & Rodrigues (2010) refere a compreensão textual como uma atividade na qual o leitor se pode confrontar com uma dada questão linguística necessária à construção do sentido. A questão em causa emergirá do próprio texto, tendo em conta o género a que pertence e o plano de texto ligado ao seu modo de organização e de construção. Numa receita culinária, por exemplo, poderão ser os enunciados injuntivos e, em particular, o uso do presente do conjuntivo (adicione, misture, verta, acrescente, leve ao lume, etc.). Trata-se de ligar o texto, tendo em conta o género e a situação comunicativa em que emerge, às estruturas que são predominantes na sua configuração.

No trabalho de investigação-ação que aqui se relata, foi necessário analisar os documentos curriculares e a planificação anual da escola para determinar não só o texto que estaria no centro das aulas correspondentes à prática de ensino supervisionada, mas também para identificar as estruturas nele predominantes para se articular a compreensão textual com o desenvolvimento do conhecimento explícito de uma questão linguística específica. Uma vez identificado o texto literário narrativo como central nas planificações didáticas do plano de intervenção, determinou-se estudar com os alunos os segmentos de relato de discurso e, em particular, o discurso direto e o discurso indireto. A configuração discursiva dos segmentos com discurso indireto conduziu à identificação da oração subordinada substantiva completiva (com função de

complemento direto) como objeto de ensino-aprendizagem gramatical no plano de intervenção.

2.2.3. Oração subordinada substantiva completiva (com função de complemento direto)

O percurso laboratorial planeado no âmbito da compreensão de enunciados em que se veicula discurso indireto inaugura-se com a revisão dos tipos de relato de discurso (direto e indireto) para permitir a passagem à introdução de uma nova aprendizagem contemplada nas *AE* do 8º ano de escolaridade, a oração subordinada substantiva completiva com função de complemento direto. Deste modo, o presente subcapítulo focar-se-á nesta estrutura sintática, dada a sua relevância neste projeto de investigação-ação.

De acordo com Costa et al. (2017), a investigação pedagógico-didática sobre a consciência sintática, em Portugal, é escassa, especialmente quando disposta, em termos comparativos, com a investigação sobre a consciência fonológica. Ainda assim, recorda-se, tal como referido, no subcapítulo 2.1.1., que a consciência sintática desempenha um papel importante na leitura e na escrita (Duarte, 2008a). Segundo as mesmas autoras, o conhecimento sintático implícito agrega “o conjunto de regras e princípios de construção das frases que o falante usa para construir e compreender os enunciados, sem, no entanto, ter consciência das suas propriedades.” (Costa et al., 2007, p. 417).

Nesta sequência, Gonzalo e Zayas (2006) reforçam a importância dos textos literários como um “marco muy adecuado para la reflexión gramatical y para el desarrollo de la competencia lingüística de nuestros alumnos” (p.63), com o intuito de comentar a ausência de materiais didáticos, que integrem a relação entre a educação literária e a sintaxe. No ponto de vista dos autores, isto acontece, uma vez que as editoras, para irem ao encontro das necessidades dos professores, em geral, hesitam em inovar pedagogicamente, compartimentando os diferentes domínios do português.

Esta inovação pedagógica revela-se importante, na medida em que o contexto de escolarização desempenha um papel crucial no desenvolvimento da consciência

linguística, visto que prevê o confronto necessário com “estruturas linguísticas mais complexas e menos frequentes” (*ibidem*) (presentes nos textos literários), à medida que envolve o aluno num treino progressivo de reflexão metalinguística.

No atinente à estrutura sintática em causa, passa-se a uma breve exposição acerca das suas principais características. Consiste numa estrutura de complementação, cujo verbo se encontra num tempo finito ou não finito, e pode depender de um verbo, adjetivo ou nome, ou seja, está subordinada a um determinado elemento subordinante, completando o sentido da oração subordinante, como se ilustra nos exemplos em (a), (b) e (c). Por esse motivo, em Raposo et al. (2013), esta oração denomina-se oração argumental finita ou completiva.

(a) A professora informou que a visita de estudo foi adiada.

(b) É essencial que vás à aula!

(c) É verdade que os alunos preferem poesia.

A designação *substantiva*, na tradição gramatical, deriva do facto de esta oração poder ser substituída por argumentos de natureza nominal. Veja-se um exemplo extraído de Raposo et al. (2013, p.1824):

(d) i. O atleta *disse* [que não estava nas melhores condições de saúde].

ii. O atleta *disse* [a verdade].

Em Cunha e Cintra (2016), as orações subordinadas substantivas completivas, quando exercem função de complemento direto, designam-se *objetivas diretas*, contudo, na gramática escolar, não se realiza essa distinção terminologicamente. As orações subordinadas substantivas, com a função de complemento direto, são selecionadas como argumento interno por verbos transitivos diretos ou transitivos diretos e indiretos.

No que respeita aos testes exequíveis para a identificação do complemento direto, estes aplicam-se através da substituição pelo pronome demonstrativo *isso* ou pelo clítico demonstrativo *o*, em posição pós-verbal (cf. (e)), ou, pela possibilidade de formação de uma interrogativa sobre o constituinte com a função de complemento direto, com a forma “Quem/O que_ SU_V” (cf. (f)).

(e) i. Os alunos disseram que o teste era difícil.

ii. Os alunos disseram isso/ disseram-no.

(f) i. O que é que os alunos disseram?

ii. Que o teste era difícil.

Como já foi mencionado, a oração subordinada argumental pode ser finita ou não finita. Nas orações argumentais finitas, o verbo ocorre no modo indicativo ou no modo conjuntivo, enquanto nas não finitas, o verbo encontra-se no infinitivo flexionado ou não flexionado, tal como se pode observar, respetivamente, nos casos ilustrados em (g) e (h).

(g) Os alunos disseram que estavam confiantes para o teste de português.

(h) Os alunos disseram estar confiantes para o teste de português.

Além da realização do sujeito, o outro aspecto que diferencia estas duas estruturas sintáticas é a presença da conjunção *que*, morfema introdutório da oração subordinada, chamado de conjunção integrante, por Cunha e Sintra (2016), mas, a linguística moderna nomeou-o “complementador” (Mateus et al., 2003, p.597) ou “conjunção-complementador” (Raposo et al, 2013, p.1827). As orações argumentais não finitas não são introduzidas pelos complementadores, todavia desempenham as mesmas funções sintáticas que as orações subordinadas substantivas completivas finitas. No entanto, estas últimas, em alguns casos, podem ser introduzidas pelo complementador *para* e as finitas, pelo complementador *se*.

Gonçalves et al. (2011) afirmam que as orações subordinadas são as que constituem um maior desafio para os alunos, nomeadamente, as orações subordinadas substantivas completivas, “por implicarem uma estrutura de encaixe” (p. 38), não só ao nível da compreensão, como também da produção.

Quando procuramos observar as atividades escolares que os manuais escolares sugerem para aprender este conteúdo gramatical, verificamos que as atividades apresentadas se inserem num método pouco inovador, à base da identificação e classificação, estimulando, no aluno, processos cognitivos elementares e repetitivos, para auxiliá-lo

na memorização dos novos conceitos. Os dois exercícios de gramática que a seguir se apresentam como ilustrativos foram recolhidos de um manual didático do 8º ano de escolaridade. Sublinha-se que a oração subordinada em causa constitui uma nova aprendizagem no 8.º ano de escolaridade e os alunos estão, por isso, a aprender algo que ainda desconhecem.

Figura 6 - Exercício de gramática

3. Classifica a oração subordinada sublinhada na frase.

Subitamente, todos sentiram que o Senhor ia ceder.

Fonte: Manual de Português do 8ºano, *Mensagens*, Texto Editores

Figura 7 - Exercício de gramática

3. Identifica a **oração subordinada substantiva completiva** em cada frase e indica a sua **função sintática**.

Frases	Função sintática
a. A Irina contou às amigas <u>que os pais eram russos</u> .	
b. O meu irmão convenceu-se de <u>que existe vida em Marte</u> .	
c. É essencial <u>que o vosso quarto fique arrumado de manhã</u> .	
d. A mãe não sabe se o pai vem jantar.	
e. Para a próxima aula, é preciso <u>que tragam lápis de cor</u> .	
f. O rapaz esqueceu-se de <u>que tinha deixado a porta aberta</u> .	

Fonte: Manual de Português do 8º ano, *Mensagens*, Texto Editores

Como sabemos, o método de aprendizagem baseado na repetição e memorização, num processo de tentativa e erro, é redutor, não proporcionando aos alunos a possibilidade de mobilização do conhecimento explícito da língua para a compreensão de texto, em situações concretas de comunicação. Mas, como os manuais escolares quase só disponibilizam atividades didáticas desta natureza, cabe ao professor promover as inovações pedagógicas, em benefício do aluno e do seu processo de aprendizagem, explorando métodos mais abrangentes e reflexivos, como aquele em que se

fundamenta o plano de intervenção pedagógico-didática realizado na prática de ensino supervisionada.

No próximo capítulo, será descrito esse plano de intervenção e o modo como se procedeu para recolher dados com base nos quais foi possível, depois, produzir uma reflexão.

3. Estudo empírico

Neste capítulo, proceder-se-á à descrição da metodologia científica e, em seguida, à exposição das ferramentas de recolha de dados necessárias à concretização dos objetivos de investigação propostos. Posteriormente, apresentar-se-á o plano de ação transversal aos dois ciclos de investigação-ação implementados e, por conseguinte, os resultados obtidos, por meio dos quais se fará uma reflexão acerca do projeto de investigação traçado.

3.1. Metodologia científica

Conforme tem sido referido ao longo do relatório, o projeto em apreço enquadra-se na metodologia de investigação-ação, na prática de investigação educativa, cujo desígnio transpõe os limites da teoria e da prática, para o envolvimento num processo de investigação da própria prática, num movimento emancipatório do professor em formação (Moreira, 2006, p.110).

Com efeito, a figura do professor localiza-se, neste epicentro, entre a prática e a reflexão, simbiose muito relevante nesta abordagem, visto que só exclusivamente através da prática se pode alcançar a reflexão. Portanto, quando um professor procede à investigação da própria prática, concretiza um “questionamento auto-reflexivo (...), com a finalidade de melhorar a racionalidade e justiça das suas práticas sociais, o seu entendimento dessas práticas e das situações em que essas práticas ocorrem”. (Carr & Kemmis, 1986 *apud ibidem*).

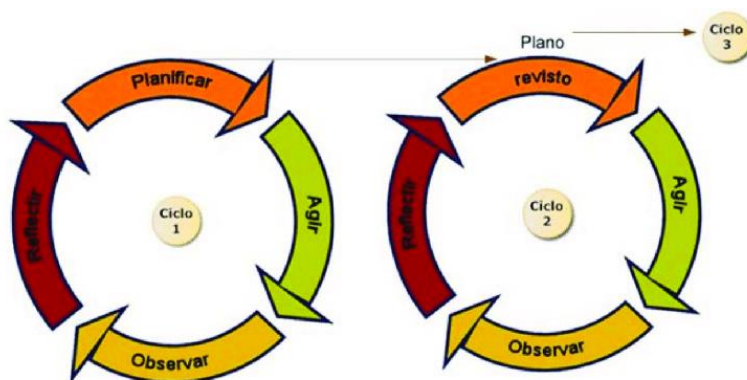
A dimensão reflexiva encontra-se sempre presente na tentativa de definição desta metodologia de investigação, apresentada por vários autores, ao longo dos últimos anos, uma vez que:

o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a realidade em que se desenrola a ação educativa e sobre o impacto desta ação é, pois, um dos objetivos (...), no qual a investigação-ação é a estratégia utilizada para articular a

formação reflexiva dos professores estagiários com uma pedagogia escolar centrada nos alunos. (Paiva et al., 2006, p.79)

O modelo do professor/investigador é uma imagem que deve acompanhar o professor em formação ao longo da sua carreira, pois, tal como afirma Bell (1993), uma característica importante desta metodologia é o facto de o projeto não estar terminado quando acaba, por outras palavras, o indivíduo em formação deve continuar a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática. Este carácter cíclico é ilustrado por Coutinho et al. (2009), na Figura 8.

Figura 8 – Espiral de ciclos da Investigação-Ação



Como representado na figura acima, este processo desenvolve-se continuamente em diferentes fases que, por sua vez, se repetem em diferentes ciclos, com vista à melhoria dos resultados. No desenvolvimento do presente estudo, serão apresentados os dois ciclos de I-A realizados em dois momentos distintos, juntamente com a descrição prospetiva da operacionalização da estratégia de investigação adotada, no subcapítulo 3.2, dado que, no subcapítulo 1.2, já foi reconhecida a primeira etapa do percurso de construção do projeto, i.e., a nomeação de um problema específico, que necessita de resolução, numa situação específica.

3.1.1. Objetivos da investigação

Em consonância com o primeiro capítulo, mais concretamente, com o subcapítulo 1.2, a questão de partida procura alcançar o seguinte objetivo geral:

- averiguar se a articulação da Pedagogia dos Textos/Discursos e do Laboratório Gramatical potencia o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos da turma 8ºx.

No entanto, para levar a cabo o plano de ação, e com o intento de analisar cuidadosamente o que valia ou não a pena investigar, revelou-se, desde logo, necessário demarcar objetivos específicos:

- verificar se a estratégia implementada, mais precisamente, o laboratório gramatical favorece a revisão dos tipos de relato do discurso;
- apurar se a revisão dos tipos de relato do discurso favorece a aprendizagem da oração subordinada substantiva completiva com função de complemento direto;
- apurar se a estratégia implementada, nomeadamente, o laboratório gramatical, favorece a aprendizagem da oração subordinada substantiva completiva com função de complemento direto.

3.1.2. Ferramentas para recolha de dados

Após a demarcação e justificação da área de investigação-ação, bem como a formulação dos objetivos de investigação, importa mostrar os instrumentos de recolha de dados utilizados, uma vez que o estudo não se limita exclusivamente à execução das atividades inerentes ao plano de ação, mas também diz respeito à recolha e análise de dados que possibilitam refletir sobre as aprendizagens que os alunos realizaram. A obtenção dos resultados implica a monitorização constante do plano, à medida que este se vai desenrolando, o que se tornou possível através da utilização dos seguintes instrumentos:

- entradas no diário da investigadora;
- análise quantitativa das respostas dos alunos nos laboratórios gramaticais;
- análise documental das produções textuais efetuadas pelos alunos.

Em resposta à questão “Qual é a melhor maneira de recolher dados?”, o diário da investigadora assomou-se imediatamente como uma resposta fiável, pois “os diários

são, por si, uma forma atraente de recolher informação” (Bell, 2008, p.131) e podem ser determinantes nesta etapa do projeto de I-A, asseverando-se deste modo a interdependência entre a observação (direta) e a análise dos dados. Embora este instrumento de registo possua um carácter pessoal e, por vezes, subjetivo, é a análise desses dados descritivos e a sua reflexão que permitem identificar padrões e criar uma imagem holística do grupo observado.

Apesar de as notas de campo encerrarem em si mesmas uma notória relevância, a análise, não só dos laboratórios gramaticais, como também das produções textuais realizadas pelos alunos participantes constituem o método de pesquisa central. De facto, a maioria dos projetos de ciências da educação obriga a este tipo de análise, uma vez que, ainda que possa ser frustrante, a análise de documentos pode manifestar-se uma fonte de dados extraordinariamente essencial (Johnson, 1984, p.23 *apud ibidem*, p.90).

Quando se refere o conceito *documento*, remete-se para “uma impressão deixada por um ser humano num objeto físico” (Travers, 1964 *apud ibidem*). Neste projeto de investigação-ação, os documentos em causa são fontes escritas e primárias, visto que surgiram durante o período de investigação.

3.2. Plano de ação

O plano de ação foi elaborado com o objetivo de melhorar a área identificada como o problema central deste projeto de investigação. Para isso, ponderaram-se, não só várias estratégias suscetíveis de implementação, com também instrumentos de recolha e de análise de dados a serem utilizados numa fase posterior. Este processo levou de igual modo à revisão de literatura específica e diretamente relacionada com a área de intervenção em causa, a fim de aprofundar o conhecimento sobre o assunto e para aperfeiçoar o fito da investigação.

Segundo Bell (2008), a “investigação-ação precisa de ser planeada da mesma forma sistemática que qualquer outro tipo de investigação”, sendo que o aperfeiçoamento do

desempenho pode decorrer durante um certo período de tempo. O estudo desenhado materializou-se em dois ciclos de investigação-ação distintos, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 – Plano de ação

	1º ciclo de I-A	2º ciclo de I-A
Data	16 e 23 de fevereiro de 2023	18 e 27 de abril de 2023
Nº de aulas	4 aulas de 50 minutos	4 aulas de 50 minutos
Texto literário	<i>O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá</i> , de Jorge Amado	<i>Vanessa vai à luta</i> , de Luísa Costa Gomes
Conteúdo gramatical	Discurso direto e indireto	Oração subordinada substantiva completiva com função de complemento direto
Dados recolhidos	Laboratório gramatical 1 (ficha de trabalho 1, itens de 1. a 3.4.) (aquisição de conhecimento)	Laboratório gramatical 3 (ficha de trabalho 3, itens de 1. a 4.8., 1. a 4. e 1. a 1.4.) (aquisição de conhecimento)
	Produção textual 1 (ficha de trabalho 1, item 3.5) (mobilização na produção textual do conhecimento adquirido)	Produção textual 3 (ficha de trabalho 3, item 1.) (mobilização na produção textual do conhecimento adquirido)
	Laboratório gramatical 2 (ficha de trabalho 2, itens de 1. a 5.3.) (aquisição de conhecimento)	
	Produção textual 2 (ficha de trabalho 2, item 6) (mobilização na produção textual do conhecimento adquirido)	
Volume de dados	Ficha de trabalho 1 = 21 documentos	Ficha de trabalho 3 = 22 documentos
	Ficha de trabalho 2 = 19 documentos	

3.2.1. 1º ciclo de investigação-ação

O 1º ciclo de investigação-ação decorreu nos dias 16 e 23 de fevereiro de 2023 e repartiu-se em dois blocos de 100 minutos pelas respetivas datas. Esta primeira fase centrou-se na obra literária *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado,

prevista nas *Aprendizagens Essenciais* de Português. Em relação ao tópico gramatical, o foco consistiu na revisão dos tipos de relato do discurso, aprendizagem contemplada nas *AE* do 6º ano de escolaridade, pelas razões devidamente fundamentadas anteriormente.

No subcapítulo seguinte, descrever-se-á, mais detalhadamente, as atividades realizadas durante a prática letiva, passando pelos objetivos da sequência didática, e, posteriormente, proceder-se-á à análise e interpretação dos dados recolhidos. Este ciclo de I-A será dividido em dois blocos, uma vez que foi aplicada uma ficha de trabalho em cada um destes (Ficha de Trabalho 1 e Ficha de Trabalho 2).

3.2.1.1. Prática letiva

3.2.1.1.1. Primeiro bloco de 100 minutos

O primeiro bloco de 100 minutos teve lugar no dia 16 de fevereiro de 2023 e desdobrou-se em dois momentos: a leitura e compreensão dos excertos selecionados da obra literária *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado, e a realização da Ficha de Trabalho 1. Os objetivos de aprendizagem para esta sequência didática pressupunham que os alunos viriam a ser capazes de:

- caracterizar como anti-herói da narrativa a personagem principal, o Gato Malhado;
- reconhecer as marcas do discurso direto, mobilizando conhecimento adquirido, no ano escolar anterior, através da realização do Laboratório Gramatical 1;
- expressar a compreensão do texto literário através de uma produção textual que manifeste reflexão e leitura aprofundada.

Importa frisar que a obra literária em foco não é de leitura integral, por isso, os excertos escolhidos foram considerados momentos fulcrais da narrativa, que contribuem para uma compreensão global da obra (cf. Anexo 5).

O primeiro bloco de 50 minutos iniciou-se com a análise de dois elementos paratextuais da obra, a Trova de Estêvão de Escuna (cf. Figura 9) e o título (cf. Figura 10), de modo a

antecipar o assunto e a formular hipóteses sobre este, dado que, segundo Bielsa (2000), operações de antecipação e formulação de hipóteses sobre o assunto desenvolvido contribuem para a compreensão do texto e para a acomodação dos esquemas cognitivos dos leitores, complexificando-os. Ademais, as atividades de pré-leitura são deveras importantes, tal como refere Isabel Solé (1992), pois favorecem uma aprendizagem significativa e ajudam a converter o aluno num leitor ativo, que assume responsabilidades antes da leitura. Também a previsão, a partir de títulos ou de outros indícios, “encorajam o (...) pensamento criativo [do aluno]” (Giasson, 1992, p. 182).

Figura 9 – Atividade de pré-leitura



O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor
de Jorge Amado

*O mundo só vai prestar
Para nele se viver
No dia em que a gente ver
Um gato maltês casar
Com uma alegre andorinha
Saindo os dois a voar
O noivo e a sua noivinha
Dom Gato e dona Andorinha*

(Trova de Estêvão da Escuna, poeta popular estabelecido no Mercado das Setes Portas, na Bahia.)



Figura 10 – Atividade de pré-leitura



O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor
de Jorge Amado

Depois de ter lido o título da obra e a Trova de Estêvão de Escuna, prevejo que esta história fale de _____.

Baseio-me no seguinte motivo: _____.



A atividade de pré-leitura finalizou-se com a partilha oral das hipóteses formuladas pelos alunos. De seguida, procedeu-se à leitura em voz alta, pela professora estagiária, dos excertos selecionados, e, posteriormente, à descodificação do vocabulário essencial para a compreensão do texto, visto que o domínio do léxico é um ponto crucial (embora, por si só, não seja condição suficiente), uma vez que um reportório vocabular deficiente

durante a leitura pode dificultar a compreensão. No entanto, tendo em consideração que o tempo de aula é escasso, houve uma seleção das palavras a ensinar, “[determinando e ajuizando] até que ponto a palavra tem importância no texto”, como defende Giasson (1992).

Seguiu-se a análise e interpretação dos excertos da obra literária, através do questionário pedagógico, conduzido oralmente pela professora estagiária, com vista à integração do conhecimento dos alunos, para desenvolver inferências, uma vez que “es um processo interno, pero lo tenemos que enseñar” (...) (Solé, 1992, p. 102), daí a importância de o aluno “entender como procede el maestro para elaborar una interpretación del texto: que expectativas tiene, qué preguntas se formula, qué dudas se le plantean (...) (*ibidem*).

Efetivamente, as perguntas são um instrumento privilegiado na sala de aula, todavia é fundamental que estas não se limitem a serem apenas de “avaliação”, ou seja, cujas respostas não levem à reflexão, sendo somente consideradas alvo de classificação (certas ou erradas). Com efeito, o questionário oral pedagógico deve integrar perguntas de “ensino”, melhor dizendo, perguntas que levem o aluno a refletir sobre o processo utilizado para responder à questão (Giasson, 1992, p.300). O questionário pedagógico oral aplicado foi planeado, tendo em conta a argumentação supradita (cf. Figura 11).

Figura 11 – Exemplo de uma questão extraída do questionário pedagógico

1. Quem tem animais de estimação?
 - 1.1. Qual é a principal diferença que observam entre os vossos animais e os animais apresentados na obra?
 - 1.2. Conhecem mais alguma história em que os animais falam?
 - 1.3. Como se denomina o tipo de narrativa em que os animais são as personagens principais e conseguem falar?
 - 1.4. O que é que sabem mais acerca das fábulas?

No segundo bloco de 50 minutos, implementou-se a Ficha de Trabalho 1 (cf. Anexo 6), realizada individualmente, devido ao perfil distrativo da turma, evidenciado no subcapítulo 1.1.2.

Importa referir, contudo, que a operacionalização da proposta de Silvano e Rodrigues (2010) teve de ser ajustada a elementos específicos da prática letiva planeada. O primeiro desses elementos diz respeito ao tópico gramatical nuclear deste percurso de aprendizagem: a seleção de material linguístico para trabalhar os relatos de discurso aumenta a extensão da ficha de trabalho (se comparado, por exemplo, com unidades de análise mais curtas como sílaba, palavra ou frase). O segundo elemento a considerar foram os obstáculos na consecução da oitava etapa (cf. Figura 12), de tal modo que não foi possível executá-la em nenhuma das fichas de trabalho (1 e 2).

Ainda acerca desta última questão, convém referir que, para a realização desta ficha de trabalho, disponibilizaram-se 100 minutos, porém, devido a questões de organização e de estruturação da unidade didática, optou-se por realizar duas fichas de trabalho (Ficha de Trabalho 1 e Ficha de Trabalho 2), aplicando-as em blocos de 100 minutos diferentes. Assim, a duração estimada para a execução de cada uma delas foi de 50 minutos. No entanto, mais tarde, revelou-se ainda necessário e conjeturou-se ser a melhor opção, devido à grande extensão de cada ficha, excluir a oitava fase, tendo em conta que este tópico gramatical não é o foco do presente projeto de I-A e a exclusão desta etapa específica seria a escolha mais adequada, uma vez que as outras etapas se revelavam mais importantes.

Figura 12 – Proposta de articulação da Pedagogia dos Textos/Discursos e do Laboratório Gramatical

8.ª etapa	Exploração do funcionamento das construções analisadas como recursos adequados às circunstâncias que determinam o tipo de texto/discurso em estudo.	Caracterização da produção comunicativa/das sequências textuais compositivas
-----------	---	--

Ademais, em virtude das limitações temporais da prática supervisionada, foi necessário fundir numa só as duas últimas etapas da proposta de articulação da Pedagogia dos Textos/Discursos e do Laboratório Gramatical (Silvano & Rodrigues, 2010), descritas na Figura 13.

Figura 13 – Proposta de articulação da Pedagogia dos Textos/Discursos e do Laboratório Gramatical

9. ^a etapa	Produção textual para consolidação da capacidade de usar de modo consciente e intencional os recursos da língua na actividade discursiva, respeitando a pertinência e a adequação comunicativa.	Produção textual/discursiva
10. ^a etapa	Avaliação da aprendizagem realizada.	

Antes de se passar à caracterização da Ficha de Trabalho 1, note-se que o título atribuído, “Um passeio linguístico por dentro do discurso da obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado”, foi inspirado num estudo de Óscar Lopes, “Um passeio linguístico por dentro de um poema de Eugénio de Andrade”.

Em sentido amplo, através da resolução do Laboratório Gramatical 1, os alunos tiveram a oportunidade de relembrar as marcas características do discurso direto e os verbos introdutórios deste tipo de relato do discurso, em permanente interação com o texto literário estudado.

Na primeira fase, pretendia-se que o aluno observasse dois excertos da obra literária, sendo que um deles foi manipulado, i.e., reescrito sem os sinais de pontuação e outras marcas típicas do relato do discurso direto. O principal objetivo consistia na identificação das principais diferenças entre os dois *corpus* textuais.

Figura 14 – Alínea 1.1 da Ficha de Trabalho 1

1.1. Indica quais são as principais diferenças entre a SEQUÊNCIA I e a SEQUÊNCIA II relativamente aos sinais de pontuação.

Na segunda fase, procurou-se rever os verbos introdutores do discurso, partindo do conhecimento adquirido pelos alunos em anos de escolaridade anteriores. Na alínea 1.3.2, esperava-se que os alunos recordassem a designação outorgada aos verbos *dizer*, *afirmar*, entre outros, com o auxílio de uma pista linguística (“introduzem”), tal como se pode observar na Figura 15.

Figura 15 – Alínea 1.3.2 da Ficha de Trabalho 1

1.3.2. Como se denominam este tipo de verbos?

 **PISTA**
Estes verbos **INTRODUZEM** as falas das personagens. Logo, designam-se verbos _____ do discurso.

Nos dois itens seguintes, 1.4.1 e 1.4.2, tencionava-se que o aluno fosse capaz de caracterizar a personagem da Andorinha Sinhá, tendo em conta o seu conhecimento sobre a obra, mas, principalmente, tendo em atenção o verbo introdutor selecionado.

Figura 16 – Alínea 1.4.2 da Ficha de Trabalho 1

1.4.2. Que característica se pode atribuir à Andorinha tendo em conta o diálogo da SEQUÊNCIA I e a escolha deste verbo para introduzir a fala desta personagem? Justifica a tua resposta.

Após a descrição dos dados linguísticos, propôs-se um momento de sistematização dos conteúdos revistos, com o auxílio de um quadro, em que o aluno devia registar as generalizações alcançadas. Antes da passagem para a nona e última etapa (Silvano & Rodrigues, 2010), seguiu-se um conjunto de exercícios de treino. A última etapa da Ficha de Trabalho 1 diz respeito à atividade de produção textual. O propósito desta questão consistia em (1) verificar se os alunos tinham compreendido a função e a estrutura do discurso direto como relato do discurso, utilizando adequadamente o diálogo em narrativa e (2) verificar o grau de compreensão da obra em estudo. Relativamente a este item, 3.5, veja-se a instrução da tarefa:

3.5. Redige um diálogo, em discurso direto, entre as duas personagens da narrativa, partindo da seguinte frase:

“Sentou-se a Manhã aos pés do Mestre, agita as fraldas do vestido de claridade, começa a contar.”

Imagina como é que a Manhã contaria o início da história de amor do Gato Malhado e da Andorinha Sinhá ao Tempo.

Nota que:

- no diálogo, cada personagem deve ter, no mínimo, duas falas;
- deves usar o teu conhecimento da obra para escreveres o diálogo.

3.2.1.1.2. Segundo bloco de 100 minutos

O segundo bloco integrante desta unidade didática decorreu no dia 23 de fevereiro de 2023, quinta-feira, entre as 10:15 e as 12:05, após a pausa letiva de Carnaval. Os objetivos de aprendizagem desta sequência didática consideravam que os alunos, no final, seriam capazes de:

- explicitar o seu conhecimento relativo ao discurso indireto, através da realização do Laboratório Gramatical 2;
- expressar a compreensão da dimensão simbólica da obra em estudo, através de uma produção textual de resposta a uma instrução de trabalho.

Note-se que este segundo bloco foi configurado à semelhança do primeiro bloco lecionado, portanto, iniciou-se com a correção do trabalho de casa de forma a retomar os conteúdos da aula anterior e atestar a existência de um fio condutor, proporcionando uma contextualização mais consistente do excerto que ia ser trabalhado no momento da leitura (cf. Anexo 7). A realização do trabalho de casa revelou-se imprescindível, visto que a distância temporal entre a leção das aulas permitiu um aprofundamento da obra e impediu que os alunos perdessem o contacto total com o texto.

Para Hong e Milgram (2000), o trabalho de casa consiste num processo iniciado pelo aluno, de modo a completar as tarefas de aprendizagem, que lhe foram prescritas, e, quando praticado com eficácia, pode traduzir-se numa competência que o aluno vai adquirindo ao longo do tempo, levando-o a desenvolver iniciativa, autodisciplina, responsabilidade, independência e capacidade de gestão de tempo. O material didático utilizado para a resolução do trabalho de casa foi o manual escolar, dado que se revela um material de qualidade e perfeitamente apto para atingir os objetivos necessários (cf. Apêndice 1).

O trabalho de casa marcado foi corrigido, através das respostas facultadas por diferentes alunos. Mais do que um momento de classificação, esta atividade permitiu medir a compreensão dos alunos sobre o texto literário em análise, numa perspetiva global. O momento de transição entre esta atividade e a atividade de leitura compreendeu um grupo de questões, colocadas oralmente pela professora, previamente pensadas, também com o propósito de esquematizar e sintetizar ideias-chave para a compreensão do texto literário.

O momento de leitura procedeu-se de forma idêntica ao da aula anterior, seguido pelo esclarecimento de dúvidas acerca do vocabulário não integrado no repositório lexical dos alunos, tendo-se dado a devida atenção ao significado de palavras específicas, uma vez que foram consideradas essenciais para a compreensão do texto. Posteriormente, seguiu-se a análise e interpretação do excerto, mais uma vez conduzido com o propósito de cumprir com sucesso o objetivo geral da unidade didática (cf. Figura 17).

Figura 17 – Exemplo de uma questão extraída do questionário pedagógico

- 4.** Como caracterizam os habitantes do Parque tendo em conta os ideais que defendem e as suas atitudes?
- 4.1. A realidade vivida no Parque parece-vos muito distante da realidade em que vocês vivem?
- 4.2. Porquê?

Na atividade de pós-leitura, retomou-se a *Trova* de Estêvão de Escuna, para que os alunos relessem e reinterpretassem, tendo agora um conhecimento global da obra e, mais concretamente, do desenlace da narrativa. O objetivo consistiu em refletir sobre a dimensão simbólica desta, tentando vincular os temas e os valores representados e a realidade vivida pelos alunos. De facto, os momentos de pós-leitura pressupõem atividades de reflexão crítica e sistematização de novos conhecimentos e competências. Por exemplo, Contente (1995) afirma que é indispensável encorajar o aluno/leitor a fazer uma distanciação da narrativa e confrontá-la com o seu próprio sistema de valores.

Após o intervalo, tal como sucedeu na aula anterior, os alunos ocuparam-se individualmente da concretização da Ficha de trabalho 2 (cf. Anexo 8). No Laboratório Gramatical 2, procurou-se rever as marcas características do discurso indireto e as transformações necessárias deste tipo de relato de discurso para o discurso direto e vice-versa.

Iniciou-se com a apresentação de um *corpus* textual, constituído por duas sequências textuais, sendo que a primeira foi retirada da obra e a segunda consiste na transposição da primeira para o discurso indireto. Esta atividade foi pensada com o objetivo de o aluno identificar as principais diferenças entre as duas sequências textuais a diferentes níveis gramaticais.

Veja-se, a título de exemplo, a Figura 18, correspondente à alínea 1.3.1, em que o intento do quesito consistia precisamente na identificação da função sintática da mesma expressão, mas em diferentes tipos de relato do discurso.

Figura 18 – Alínea 1.3.1 da Ficha de Trabalho 2

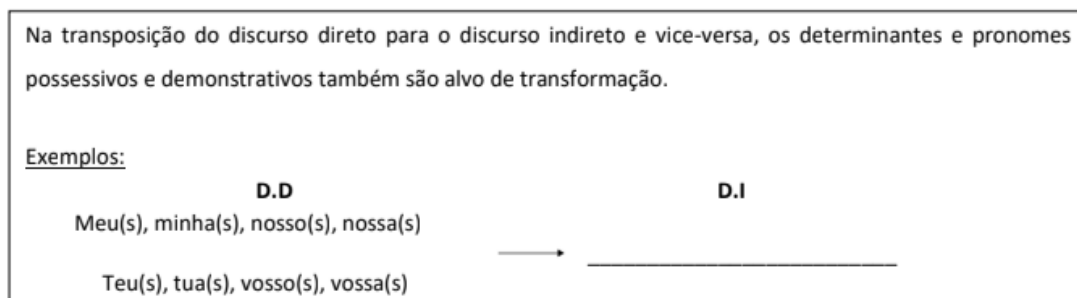
1.3. Observa o quadro.

1.3.1. Identifica a função sintática de cada uma das expressões, completando o quadro.

	SEQUÊNCIA I		SEQUÊNCIA II
	"Amigo Velho"		"ao Amigo Velho"
Função Sintática		→	

Esta sequência de atividades repetiu-se durante esta etapa do laboratório gramatical, embora, com base em diferentes sequências textuais, de modo a ser possível descrever outros dados linguísticos pertinentes e formular todas as conclusões necessárias na fase seguinte, como se pode ver na Figura 19.

Figura 19 – Alínea 4.1 da Ficha de Trabalho 2



Seguidamente, à semelhança da Ficha de Trabalho 1, propôs-se um conjunto de exercícios de treino para solidificar os conhecimentos revisitados. Novamente, a última atividade consistiu na produção de um texto, em que os alunos demonstram se compreenderam a função e a estrutura do discurso indireto como relato do discurso, utilizando adequadamente o diálogo em narrativa. Além disso, através do diálogo construído, procura-se verificar se os alunos compreenderam bem a obra em estudo.

Por fim, os alunos realizaram a atividade de escrita, correspondente à alínea 6 da Ficha de Trabalho 2, de acordo com a seguinte instrução:

6. Redige, em discurso indireto, um último diálogo entre a Andorinha Sinhá e o Gato Malhado.

O que poderia ter dito o Gato Malhado à Andorinha Sinhá para fazê-la mudar de ideias em relação ao casamento com o rouxinol? Imagina que és o narrador e tens a oportunidade de fazer a revolução, mudando o final da história de amor do Gato Malhado e da Andorinha Sinhá.

3.2.1.2. Dados recolhidos

Segundo Afonso (2005), a descrição é apreendida como um primeiro patamar do processo interpretativo e apoia-se no uso de palavras para produzir uma imagem mental. Deste modo, antes da interpretação e subsequente reflexão a partir dos dados obtidos, considera-se fundamental descrevê-los e analisá-los.

A. Dados relativos à Ficha de Trabalho 1

Primeiramente, recorreu-se à observação e registos no diário da investigadora, para averiguar (1) o desempenho dos alunos durante a realização das atividades propostas e (2) o nível de envolvimento dos alunos nestas atividades. As informações mais relevantes encontram-se explicitadas na Tabela 4, sendo que se apresentam organizadas de acordo com os diferentes momentos da aula.

Tabela 4 - Notas de campo registadas no diário da investigadora

Registos no diário da investigadora
<u>O que se observou:</u> Durante a atividade de pré-leitura, os alunos estavam hesitantes em partilhar oralmente as suas respostas. Além disso, demoraram muito tempo a executar a atividade individualmente. <u>Reflexão:</u> A maioria dos alunos demonstrou ter pouca criatividade, não só na antecipação da narrativa a partir da Trova de Estevão de Escuna, como também na formulação de hipóteses a partir do título. Infere-se que a realização deste tipo de atividades não era comum, daí a atitude dos alunos no momento da partilha oral das respostas.
<u>O que se observou:</u> A maioria dos alunos participou com muita avidez no questionário pedagógico realizado oralmente e conduzido pela professora estagiária, voluntariando-se para responder. <u>Reflexão:</u> O interesse da turma foi notório durante esta atividade. Concluiu-se que o planeamento do questionário pedagógico dirigido aos alunos, tendo em atenção a realidade vivida por eles, de modo a encontrar pontos comuns, era terminantemente uma boa estratégia para cativar a atenção da turma. Esta abordagem permitia que os

alunos estabelecessem uma relação mais íntima com o texto. Em aulas seguintes, esta estratégia devia ser repetida, em virtude dos seus efeitos positivos.

O que se observou: Durante a realização da Ficha de Trabalho 1, desde logo, os alunos recorreram ao auxílio da professora estagiária, especialmente, pela dificuldade em interpretar os verbos de comando das instruções das atividades (por exemplo, *indicar*, *transcrever*).

- Na alínea 1.5, onde se procurava que o aluno registasse as conclusões obtidas, surgiram várias dúvidas. No entanto, quando a professora estagiária lia em voz alta, e com calma, estes descobriam a resposta correta ou compreendiam, mais claramente, a instrução da atividade.

- Perante um atividade mais exigente, a turma, em geral, demonstrava alguma resistência, tentando iniciar conversas paralelas, despropositadas para a aula e para a atividade em questão.

Reflexão: Depreendeu-se a necessidade de clarificar as instruções das atividades. Além disso, colocou-se a hipótese de que, por vezes, os obstáculos, na compreensão de alguns itens, são gerados pelos próprios alunos, com o seu comportamento apressado e despistado.

Deve notar-se que, devido à ausência de um aluno em cada ciclo de investigação-ação, a amostra agrega apenas 19 laboratórios gramaticais, em vez de 21, e o mesmo se passa com as produções textuais, visto que são constituintes da mesma ficha de trabalho.

Os laboratórios gramaticais foram analisados quantitativamente, sendo que a cada item foi atribuída uma percentagem. A cotação final perfaz os cem pontos percentuais, repartidos ponderadamente pelas diferentes alíneas, tendo em conta a sua complexidade.

A Tabela 5 apresenta as percentagens finais correspondentes. Numa ótica global, depreende-se que, salvo o aluno A19, que corresponde ao aluno com NSE, os restantes apresentam resultados satisfatórios, maioritariamente entre o nível *suficiente* e o nível *bom*.

Tabela 5 – Resultados obtidos

Laboratório gramatical 1 (itens de 1 a 3.4.)			
A01	63%	A11	74%

A02	77%	A12	65%
A03	71%	A13	47%
A04	79%	A14	65%
A05	69%	A15	71%
A06	87%	A16	48%
A07	75%	A17	76%
A08	79%	A18	81%
A09	60%	A19	2%
A10	66%		

Em seguida, considerar-se-ão alguma das questões incorporadas no Laboratório Gramatical 1, com vista a uma interpretação mais aprofundada dos dados em análise.

A partir da alínea 1.1, pode concluir-se que há alunos, neste nível de escolaridade, que ainda têm dificuldade em compreender o que é um texto narrativo. Para eles, uma narrativa consiste num texto “corrido”, sem diálogo, como mostram os seguintes exemplos:

1. **LG1_I1.1_A11³**: “A diferença é que na primeira sequência podemos observa que tem traveção e na segunda não tem, na sequência II é como se fosse um texto narrativo.”
2. **LG1_I1.1_A15**: “Sequência I é um diálogo entre duas personagens. Sequência II é um texto narrativo.”

Adicionalmente, alguns alunos mostraram conhecer o conceito *verbos introdutores do discurso*, apesar de não conseguirem precisar o termo usado, ou seja, o conceito está presente, mas a sua forma não. Nas alíneas 1.3.2 e 1.5, registaram-se as seguintes respostas que servem como exemplo:

3. **LG1_I1.3.2_A02**: “introdutórios”
4. **LG1_I1.3.2_A17**: “introdutivos”

³ Laboratório Gramatical 1/Item 1.1./Aluno 11. Doravante, este será o código utilizado para identificar as diferentes respostas dos alunos envolvidos.

Na alínea 1.4.2, os adjetivos empregues para identificar a *Andorinha Sinhá*, através do verbo introdutor *reafirmar*, foram idênticos, sendo que a maioria utilizou os seguintes vocábulos: “corajosa”, “confiante” e “firme”. Quanto à justificação solicitada, na instrução da atividade, oito alunos apresentaram-na, devidamente. Ainda assim, de uma forma geral, nenhum aluno, excetuando o A19, teve dificuldades em caracterizar a personagem a partir do elemento discursivo.

A totalidade dos alunos da turma respondeu corretamente à alínea 2.1, corroborando os dados examinados no Teste de Diagnose 2. Assim, todos conseguiram identificar o discurso direto, de entre o conjunto de frases apresentado. Por outro lado, na alínea seguinte, 2.2, foi atestada, novamente, a dificuldade na passagem dos tipos de relato do discurso. Como mostra o exemplo 5, o aluno A11, limitou-se a dividir a frase e a acrescentar as marcas características, melhor dizendo, prestou mais atenção à forma do que propriamente ao conteúdo.

5. LG1_I2.2_A11: “As Maternas galinhas disseram que:

- que muito pintainho apareceram na mãos criminoso do gato malhado”

Regressando ao tópico dos verbos introdutores do discurso, na alínea 2.3, esperava-se que o aluno seleccionasse o verbo mais adequado, tendo em conta o seu conhecimento da obra. Salvo algumas exceções, observáveis nos exemplos 6,7 e 8, os alunos manifestaram ter a capacidade de adequar o verbo ao contexto.

6. LG1_I2.3_A02: “c) julgou”

7. LG1_I2.3_A10: “b) acrescentou”

8. LG1_I2.3_A12: “c) comunicou”

Por último, a alínea 3.3 não foi resolvida por 16 alunos. Esta situação vai ao encontro das notas de campo registadas no diário da investigadora na Tabela 4.

Para analisar as produções textuais dos alunos, procedeu-se à construção de critérios e indicadores de avaliação (cf. Tabela 6). Podem identificar-se os seguintes critérios: compreensão da obra; autonomia na criação textual; conhecimento discursivo e dos sinais auxiliares de escrita de discurso direto; cumprimento da instrução de escrita.

Tabela 6 – Critérios de avaliação da produção textual da Ficha de Trabalho 1

Crítérios	Muito 75-100	Mais ou menos 50-74	Pouco 0-49
Compreensão da obra	No diálogo criado pelo aluno, o discurso das personagens está completamente adequado ao perfil psicológico que apresentam na obra em estudo.	No diálogo criado pelo aluno, o discurso das personagens está relativamente adequado ao perfil psicológico que apresentam na obra em estudo.	No diálogo criado pelo aluno, o discurso das personagens está completamente desadequado do perfil psicológico que apresentam na obra em estudo.
	No diálogo criado pelo aluno, o assunto sobre que conversam as personagens está de acordo com os temas da obra em estudo.	No diálogo criado pelo aluno, o assunto sobre que conversam as personagens está relativamente de acordo com os temas da obra em estudo.	No diálogo criado pelo aluno, o assunto sobre que conversam as personagens não está de acordo com os temas da obra em estudo.
Autonomia na criação textual	O diálogo criado pelo aluno é completamente original.	O diálogo criado pelo aluno tem passagens pouco originais revelando, através de uso quase literal de falas e expressões textuais, dependência do texto lido.	O diálogo criado pelo aluno é muito pouco original revelando, através de uso quase literal de falas e expressões textuais, dependência do texto lido.
Conhecimento discursivo e dos sinais auxiliares de escrita de discurso direto	O diálogo criado pelo aluno respeita todas as marcas características do discurso direto	O diálogo criado pelo aluno respeita apenas algumas das marcas características do discurso direto	O diálogo criado pelo aluno não respeita todas as marcas características do discurso direto

Cumprimento da instrução de escrita	O diálogo criado pelo aluno respeita a instrução de escrita, apresentando duas falas para cada personagem.	O diálogo criado pelo aluno não respeita a instrução de escrita, apresentando apenas uma fala para uma das personagens.	O diálogo criado pelo aluno não respeita a instrução de escrita, apresentando uma fala para cada personagem.
-------------------------------------	--	---	--

Com base na grelha de avaliação acima construída, obtiveram-se os dados finais contidos na Tabela 7.

Tabela 7 – Resultados obtidos

Produção textual (ficha de trabalho 1, item 3.5)			
A01	0%	A11	32,25%
A02	83,5%	A12	58,5%
A03	66%	A13	0%
A04	49,75%	A14	43,75%
A05	61,25%	A15	32,5%
A06	98,75%	A16	0%
A07	61%	A17	88,5%
A08	98,75%	A18	95%
A09	0%	A19	0%
A10	21,25%		

Na Tabela 8, apresentam-se as percentagens obtidas correspondentes a cada critério suprarreferido, numa tentativa de aprofundar a interpretação dos resultados e para efeitos de síntese. A obtenção destes valores derivou da soma das percentagens obtidas em cada critério de avaliação, contudo, foram excluídos os alunos que não responderam à atividade.

Tabela 8 – Resultados obtidos (critérios de correção)

Produção textual (ficha de trabalho 1, item 3.5)	
Compreensão da obra	62,8%
Autonomia na criação textual	73,5%

Conhecimento discursivo e dos sinais auxiliares de escrita de discurso direto	70,3%
Cumprimento da instrução de escrita	53,1%

Em primeiro lugar, destaca-se a influência ressoante do último critério sobre os restantes, já que 14 alunos não cumpriram a instrução de escrita, ou seja, para cada personagem, redigiram apenas uma fala ou nenhuma, comprometendo a avaliação, por exemplo, da compreensão da obra. A razão pela qual a turma, na sua maioria, não terminou o exercício ou se deparou com a necessidade de diminuir a extensão da sua produção escrita, deveu-se, sobretudo, a constrangimentos temporais. Por outro lado, os alunos que completaram a atividade, manifestaram ter compreendido a obra literária estudada.

No tocante ao segundo critério, verificaram-se alguns casos em que os estudantes optaram por criar diálogos pouco originais, reproduzindo falas e expressões textuais quase literais dos excertos lidos. Se se refletir sobre as possíveis causas desta conduta, encontram-se algumas razões, entre elas, a não compreensão do texto literário, a falta de criatividade, ou ainda, a tentativa de seguir o caminho mais fácil ou menos trabalhoso. Tendo em conta o grande plano, as duas últimas hipóteses são as mais verosímeis.

No que concerne ao terceiro critério, verificou-se uma tendência para a construção deste tipo de relato de discurso, nos seguintes termos:

9. PT1_A15⁴: “A Manhã sentou-se e começou a contar:

- Sabes tempo o gato malhado e a Andorinha Sinhá estavam os dois a conversar”

Repare-se que o aluno opta por apresentar primeiro o verbo introdutor e só depois a fala da personagem. Além disso, notou-se a pouca diversificação dos verbos introdutores do discurso. Os verbos mais usados foram: *perguntar*, *dizer* e *responder*.

⁴ Produção Textual 1/Aluno 15

Portanto, deduz-se que os alunos não recorreram à tabela provida no Laboratório Gramatical 1, ou seja, esta não surtiu o efeito pretendido.

B. Dados relativos à Ficha de Trabalho 2

Na mesma linha de raciocínio, recorreu-se, numa primeira instância, à observação e registos no diário da investigadora, para averiguar (1) o desempenho dos alunos durante a realização das atividades propostas e (2) o nível de envolvimento dos alunos nestas atividades. As informações mais relevantes encontram-se explicitadas na Tabela 9, sendo que se apresentam organizadas de acordo com os diferentes momentos da aula.

Tabela 9 - Notas de campo registadas no diário da investigadora

Registos no diário da investigadora
<u>O que se observou:</u> No início da aula, aquando do momento de correção do trabalho de casa, a professora estagiária verificou que apenas seis alunos realizaram a tarefa. Apesar desse contratempo, os alunos responderam oralmente às atividades propostas. - Logo no início da aula, verificou-se que o nível de atenção e motivação dos alunos era mais baixo do que o habitual, pois tratava-se do último tempo letivo, antes da hora de almoço e, mais do que isso, na aula anterior, a turma teve um momento de avaliação. Esta informação foi partilhada pela turma para desculpar o seu ritmo de trabalho mais lento. <u>Reflexão:</u> Deduziu-se que, embora a maioria não tenha realizado os trabalhos de casa, a narrativa do Gato Malhado e da Andorinha Sinhá ainda estava muito presente na memória da turma. Isto significa que, na aula anterior, os objetivos gerais propostos foram conseguidos. Além disso, o perfil comportamental esboçado anteriormente, nomeadamente em relação aos hábitos de trabalho, foi confirmado.
<u>O que se observou:</u> Durante a leitura em voz alta realizada pela professora estagiária foram audíveis bulícios de supresa e tristeza e, durante o momento do questionário pedagógico oral centrado no texto literário, quase todos participaram espontaneamente. - Os alunos expressaram-se oralmente e sem inibições sobre o final infeliz da história estudada, na atividade de pós-leitura. No intervalo, vários alunos voluntariamente recorreram à biblioteca da escola para requisitar a obra.

Reflexão: A reação natural e involuntária dos alunos durante a audição, bem como o interesse e empenho demonstrados durante o questionário pedagógico oral, atesta que estes compreenderam a obra e comprova a ligação natural criada entre eles e as personagens da história

O que se observou: Durante a realização da Ficha de Trabalho 2, os alunos debateram-se com a mesma dificuldade, a descodificação dos verbos de comando das tarefas.

- A turma solicitou o auxílio da professora estagiária tantas vezes, que foi necessário a coadjuvância da professora titular e da professora estagiária, Maria Helena Montes. As inúmeras dúvidas apresentadas relacionavam-se com diferentes alíneas, que exigiam o conhecimento sobre diferentes tópicos gramaticais. Para ultrapassar este problema, decidiu-se permitir aos alunos o recurso ao apêndice gramatical provido pelo manual escolar.

Reflexão: Concluiu-se que a interseção de diferentes tópicos gramaticais prejudicou a consecução da Ficha de Trabalho 2, devido à falta de conhecimentos consolidados.

A Tabela 10 apresenta as percentagens finais correspondentes. O espectro dos níveis obtidos é informe, na medida em que se obtiveram resultados muito variáveis, desde o nível *insuficiente* até ao *bom*.

Tabela 10 – Resultados obtidos

Laboratório gramatical 2 (itens de 1 a 5.3.)			
A01	18%	A11	28%
A02	71%	A12	18%
A03	32%	A13	47%
A04	14%	A14	47%
A05	68%	A15	50%
A06	97%	A16	31%
A07	75%	A17	77%
A08	61%	A18	71%
A09	51%	A19	9%
A10	28%		

Na tentativa de interpretar mais minuciosamente os dados obtidos, analisar-se-ão, numa primeira instância, as alíneas 1.2 e 2.2, relativas à identificação de tempos verbais. No primeiro item, registaram-se sete respostas incorretas e, no segundo, oito, sendo

que quatro desses alunos responderam incorretamente a ambas. Na alínea 1.2, a resposta incorreta mais comum encontrada foi “pretérito imperfeito” e, na alínea 2.2, foi “pretérito mais-que-perfeito simples”. Isto significa que mais de metade dos alunos da turma em questão apresenta dificuldades em identificar corretamente os tempos verbais.

Na alínea 1.5 e 3.2, inferiu-se a dificuldade dos alunos, no que toca à identificação dos pronomes pessoais, dada a elevada taxa de respostas incorretas. No primeiro item mencionado, o grupo-turma atingiu uma das taxas de acerto mais baixas, de entre todos os itens do laboratório gramatical. Na segunda alínea referida, observou-se uma taxa de acerto ligeiramente superior, o que pode ter decorrido da complexidade díspar das sequências textuais apresentadas. Já nas alíneas 1.5.1 e 3.2.1, cujo objetivo era a identificação da 3ª pessoa gramatical e da 1ª e 3ª pessoas gramaticais, respetivamente, obtiveram-se respostas muito originais. Observem-se os exemplos seguintes:

10. LG2_I1.5.1_A11: “O Gato Malhado”

11. LG2_I3.2_A10: “Andorinha”

12. LG2_I3.2_A14: “O Gato”

Por oposição, no que concerne à localização e identificação de determinantes e pronomes possessivos, os alunos demonstraram ter adquirido esses conhecimentos, já que a quase totalidade dos alunos envolvidos respondeu acertadamente às alíneas 2.3 e 2.3.1.

Para a avaliação das produções textuais realizadas pelos alunos na presente ficha de trabalho, foi necessário adaptar os critérios da grelha de avaliação à nova e diferente instrução de escrita, nomeadamente, o *Conhecimento discursivo e dos sinais auxiliares de escrita de discurso direto* e o *Cumprimento da instrução de escrita*.

Tabela 11 – Critérios de avaliação da produção textual da Ficha de Trabalho 2

Critérios	Muito 75-100	Mais ou menos 50-74	Pouco 0-49
------------------	-------------------------	--------------------------------	-----------------------

Compreensão da obra	No diálogo criado pelo aluno, o discurso das personagens está completamente adequado ao perfil psicológico que apresentam na obra em estudo.	No diálogo criado pelo aluno, o discurso das personagens está relativamente adequado ao perfil psicológico que apresentam na obra em estudo.	No diálogo criado pelo aluno, o discurso das personagens está completamente desadequado do perfil psicológico que apresentam na obra em estudo.
	No diálogo criado pelo aluno, o assunto sobre que conversam as personagens está de acordo com os temas da obra em estudo.	No diálogo criado pelo aluno, o assunto sobre que conversam as personagens está relativamente de acordo com os temas da obra em estudo.	No diálogo criado pelo aluno, o assunto sobre que conversam as personagens não está de acordo com os temas da obra em estudo.
Autonomia na criação textual	O diálogo criado pelo aluno é completamente original.	O diálogo criado pelo aluno tem passagens pouco originais revelando, através de uso quase literal de falas e expressões textuais, dependência do texto lido.	O diálogo criado pelo aluno é muito pouco original revelando, através de uso quase literal de falas e expressões textuais, dependência do texto lido.
Conhecimento discursivo e dos sinais auxiliares de escrita de discurso indireto	O diálogo criado pelo aluno respeita todas as marcas características do discurso indireto	O diálogo criado pelo aluno respeita apenas algumas das marcas características do discurso indireto	O diálogo criado pelo aluno não respeita todas as marcas características do discurso indireto
Cumprimento da instrução de escrita	O diálogo criado pelo aluno respeita a instrução de escrita, redigindo o	O diálogo criado pelo aluno respeita a instrução de escrita, redigindo o	O diálogo criado pelo aluno não respeita a instrução de escrita,

	diálogo no discurso indireto.	diálogo no discurso indireto, mas com algumas falhas.	redigindo o diálogo no discurso direto.
--	-------------------------------	---	---

Através da grelha de avaliação representada acima, foi possível determinar os seguintes dados, como mostra a Tabela 12.

Tabela 12 – Resultados obtidos

Produção textual (laboratório gramatical 2, item 6)			
A01	0%	A11	0%
A02	0%	A12	0%
A03	0%	A13	31%
A04	0%	A14	0%
A05	0%	A15	0%
A06	89%	A16	0%
A07	0%	A17	0%
A08	0%	A18	0%
A09	0%	A19	0%
A10	0%		

Como era expectável, em conformidade com os registos anotados no diário da investigadora, não só, somente, dois alunos conseguiram completar a última alínea da Ficha de Trabalho 2, como ainda, os restantes alunos não conseguiram terminar a resolução do laboratório gramatical. Este cenário foi resultado das diversas dificuldades sentidas pelos alunos ao longo da realização do trabalho laboratorial, visto que este convocava diferentes conhecimentos gramaticais, exigindo do aluno um maior esforço de memória, daí a necessidade de recorrerem ao apêndice gramatical incluído no manual escolar. Esta Ficha de Trabalho 2 expôs evidentemente as fragilidades da turma no domínio da gramática.

Apresenta-se o seguinte exemplo da única produção textual redigida, avaliando-a segundo os critérios delimitados.

13. PT2_A06 “O Gato disse à Andorinha Sinhá que apesar de eles serem de espécies diferentes podiam casar na mesma se fugissem do parque onde eram julgados pelos outros animais. A Andorinha Sinhá respondeu que mesmo que isso acontecesse ela ainda era uma andorinha que não teria hipóteses contra a ira do gato caso ele se zangasse, mas o gato prometeu-lhe que ele nunca lhe magoaria uma pena e que caso isso acontecesse a Andorinha podia fugir e voltar ao parque. A Andorinha acabou por concordar e fugiram os dois do parque e casaram-se felizes.”

O aluno cumpriu a instrução de escrita, permitindo a avaliação da compreensão da obra e do conhecimento discursivo e dos sinais auxiliares de escrita do discurso indireto.

Ao nível do ponto da compreensão, no diálogo criado pelo aluno, o discurso das personagens está relativamente adequado ao perfil psicológico que apresentam na obra em estudo, uma vez que subsistem alguns desvios respeitantes à personagem do Gato Malhado e da Andorinha Sinhá. O Gato não é uma personagem impetuosa, nem a Andorinha tão pouco é uma ave atormentada. Além disso, o assunto do diálogo está parcialmente de acordo com a dimensão simbólica da obra. Esta última devia ter sido mais evidenciada, já que o preconceito dos animais do parque constituiu o principal obstáculo da relação entre o Gato Malhado e a Andorinha Sinhá.

3.2.1.3. Reflexão sobre os dados recolhidos

Este primeiro ciclo de investigação-ação foi construído tendo por centro dimensões relacionadas com o texto literário, de natureza narrativa, com um foco particular na interação das personagens entre si através de discurso relatado pelo narrador, quer através de discurso direto, quer de discurso indireto. Não sendo nenhum destes conteúdos programáticos uma novidade para os alunos, dado que constituem aprendizagens de níveis de escolaridade anteriores, a sua revisão e mobilização foi feita através de atividades que requerem operações mais exigentes.

Os resultados obtidos mostram que, para os alunos: (i) o discurso indireto constitui um desafio maior do que o discurso direto; (ii) a transposição do discurso direto para o

indireto e vice-versa continua a apresentar-se um grande desafio; (iii) as atividades de produção e expressão são mais exigentes do que as de identificação e classificação; (iv) as dificuldades gramaticais existentes são um obstáculo para a aprendizagem de novos tópicos gramaticais mais complexos.

Por isso, retomando os objetivos gerais propostos no início desta unidade didática, depreende-se que estes foram parcialmente conseguidos, uma vez que os objetivos propostos para o segundo bloco não foram cumpridos. Relativamente à consecução do primeiro objetivo, focado na explicitação do conhecimento relativo ao discurso indireto, através da realização do Laboratório Gramatical 2, este foi obstaculizado pela falta de conhecimentos gramaticais basilares dos alunos, o que levou ao impedimento da concretização do segundo objetivo proposto. Porém, no momento do questionário pedagógico oral, como se pode ver nas anotações no diário da investigadora, concluiu-se que a turma manifestou ter compreendido os excertos selecionados, bem como a obra literária, na sua globalidade.

Como professora, esta experiência do 1.º ciclo de I-A fez-me pensar que, no ciclo de I-A seguinte, teria de considerar os seguintes aspetos:

- clareza das instruções das atividades;
- gestão do tempo de execução da Ficha de Trabalho 3;
- reforço da autonomia dos alunos;
- menor intervenção direta durante a realização da Ficha de Trabalho 3;
- adoção do mesmo método utilizado na abordagem do texto literário (“intervenção antes-durante-depois da atividade de leitura”).

Até à implementação do 2º ciclo de I-A, a professora titular da turma do 8ºχ preocupou-se em consolidar conhecimentos centrados nos relatos de discurso, tendo em atenção as dificuldades encontradas. Com base neste panorama, decidiu-se seguir o percurso inicialmente traçado, ou seja, procurar desenvolver nos alunos a consciência gramatical de determinadas estruturas sintáticas predominantes em certos textos/discursos, por meio de percursos didáticos que articulam Pedagogia de Discursos/Textos e Laboratório

Gramatical, para melhorar a competência de leitura. Colocou-se a hipótese de construir um laboratório gramatical sobre orações subordinadas substantivas completivas com o objetivo apresentado, mas também de forma a aumentar a consciência linguística dos alunos quanto à transformação de discurso direto em indireto.

3.2.2. 2º ciclo de investigação-ação

Este 2º ciclo de I-A foi constituído por dois blocos de 100 minutos, sendo que o primeiro teve lugar no dia 18 de abril de 2023 e o segundo bloco ocorreu no dia 27 de abril. A segunda fase do projeto de investigação-ação desdobrou-se em dois momentos. O primeiro momento concentrou-se na prossecução da implementação da estratégia global adotada no 1º ciclo de I-A, construindo atividades com base no modelo de “intervenção antes-durante-depois da atividade de leitura” (Giasson, 2000, p.57), a fim de criar as melhores condições para os alunos compreenderem o texto literário e o segundo momento na realização da Ficha de Trabalho 3.

3.2.2.1. Prática letiva

A obra literária nuclear desta sequência didática foi *Vanessa vai à luta*, de Luísa Costa Gomes, recomendada pelo *Plano Nacional de Leitura* (PLN) e prevista pelas *Aprendizagens Essenciais* do 8º ano de escolaridade, como opção de texto dramático de autores portugueses.

Dentro desta linha de raciocínio, tencionou-se realizar uma leitura literal e contextual de duas cenas da referente peça (cf. Anexo 9), com o fim de as analisar, enquanto parte integrante de um todo, isto é, a obra em que se insere, interpretando-as em função do seu modo literário, descritor este conjecturado nas *Aprendizagens Essenciais*.

Os objetivos de aprendizagem para esta sequência didática pressupunham que os alunos viriam a ser capazes de:

- identificar processos de subordinação entre orações subordinadas substantivas completivas (função de complemento direto) através da realização do Laboratório Gramatical 3;

- expressar a compreensão de texto literário através de uma produção textual que manifeste reflexão e leitura aprofundada.

Assim sendo, iniciou-se a sequência didática com a recapitulação das cenas estudadas e a síntese das cenas que não foram lidas, nem analisadas anteriormente, através da resolução de uma atividade. Esta atividade de pré-leitura revelou-se de necessidade obrigatória, visto que esta sequência didática se pospôs a uma pausa letiva com a duração de duas semanas. Na Figura 20, encontra-se o exemplo de um dos *slides* projetados na aula.

Figura 20 – Atividade de pré-leitura

Vanessa vai à Luta, de Luísa Costa Gomes

1. Rodrigo vê televisão, enquanto Vanessa brinca com alguns brinquedos, fingindo que eles **a)** _____ entre si. A mãe entra na sala e Vanessa **b)** _____ a brincadeira.
2. Na loja de brinquedos, Vanessa pede à mãe **c)** _____, como presente de aniversário.
3. O pai e a mãe conversam acerca da forma como os filhos lidam com os brinquedos e como esta é diferente do seu tempo de infância. A mãe mostra-se preocupada com a sua **d)** _____.

Seguiu-se a leitura em voz alta, realizada pela professora estagiária, e, posteriormente, deu-se lugar ao questionário pedagógico oral direcionado aos alunos (cf. Figura 21). Dada a importância desta estratégia de compreensão de leitura e a sua influência na atenção e motivação dos alunos, tal como supramencionado, o questionário foi planeado previamente e com o fim de ser transversal à obra, mas também à realidade vivida pelos aprendentes.

Figura 21 – Exemplo de uma questão extraída do questionário pedagógico

7.5. Algum de vocês têm irmãos?

7.6. Conseguem encontrar semelhanças entre a relação com os vossos irmãos e a relação da Vanessa com os irmãos dela?

Na atividade de pós-leitura, procurou-se que o aluno compreendesse a intencionalidade crítica presente na cena XII da obra. Deste modo, a professora gerou um momento de transição entre a atividade imediatamente anterior e esta, por forma a conduzir o raciocínio dos alunos, estabelecendo uma ligação entre a temática da dimensão simbólica e o impacto da leitura da obra em cada aluno.

O objetivo era refletir sobre o simbolismo desta, tentando vincular os temas e os valores representados e a realidade vivida pelos alunos. Este momento consistiu, sobretudo, numa troca oral de ideias e opiniões (cf. Figura 22).

Figura 22 – Exemplo de uma questão extraída do questionário pedagógico

1. Qual foi a principal ideia que retiveram com a leitura da obra?

2. Houve algum tema ou ideia que foi abordado na aula e vocês nunca tinham pensado sobre ele? Qual?

3. Qual é a importância de ler obras que abordem estas temáticas na escola?

De seguida, e de forma a preparar o segundo bloco integrante desta sequência didática, realizou-se uma revisão sobre os processos de coordenação e de subordinação entre orações, seguindo, sobretudo, o método tradicional de ensino. Esta revisão focou-se particularmente nas orações coordenadas e nas orações subordinadas adverbiais e foi executada através da resolução individual de dois exercícios (cf. Figura 23 e 24). A correção foi realizada em conjunto e verificando as principais dificuldades sentidas, a professora estagiária revisitou os tópicos sintáticos que considerou cruciais e esclareceu todas as dúvidas.

Figura 23 – Exercício de revisão das orações coordenadas



1. Divida e classifique as orações coordenadas.

- a. A Vanessa faz anos, logo fará uma festa de aniversário.
- b. A tia Marília deu uma boneca à Vanessa, mas ela não gostou.
- c. O irmão gosta de ver televisão e a Vanessa gosta de brincar.
- d. A mãe da Vanessa devia estar cansada, pois adormeceu.
- e. O pai da Vanessa está a limpar a telefonia ou está a trabalhar.

Figura 24 – Exercício de revisão das orações subordinadas adverbiais



2. Divida e classifique as orações subordinadas.

- a. A Vanessa recebeu uma metralhadora porque pediu aos pais.
- b. A Fada Marina apareceu para concretizar os desejos da Vanessa.
- c. Embora fosse uma fada, Marina estava farta de concretizar os desejos dos outros.
- d. Quando a bebé nascer, a Vanessa vai protegê-la.
- e. Se a mãe comprar mais um aparelho de ginástica, o pai da Vanessa não vai ficar contente.
- f. A Vanessa assustou tanto o irmão que ele lhe deu a sua metralhadora.
- g. O irmão da Vanessa gostava mais de ver televisão do que brincar ao ar livre.

No segundo bloco, os alunos procederam à realização da Ficha de Trabalho 3, cujo tempo de realização estimado foi de 100 minutos (cf. Anexo 10). A tarefa iniciou-se a partir do confronto com uma questão pertinente para a compreensão de um excerto do texto literário em foco, apresentado em primeiro lugar.

Figura 25 – Ficha de Trabalho 3



Quando conversamos, usamos muitas frases complexas, com muitas orações subordinadas, para nos entendermos. Hoje, vais aprender uma dessas orações!

O principal objetivo do Grupo I consistia na aprendizagem da identificação da nova oração subordinada e do conhecimento das suas características gerais, a partir da

observação e da descrição de dados linguísticos relevantes para a testagem das generalizações. Na alínea 1, conduziu-se o aluno de modo que este compreendesse que este tipo de oração se designa *substantiva*, pois pode ser substituída por um grupo nominal. A Figura 26 ilustra o exemplo de duas atividades formuladas com esse intento.

Figura 26 – Alínea 1.2 e 1.3 do Grupo I

1.2. Preenche a coluna A, associando corretamente as opções da coluna B.

COLUNA A	COLUNA B
O constituinte sublinhado nas FRASES a) é ☐	1. Grupo nominal
O constituinte sublinhado nas FRASES b) é ☐	2. Oração subordinada iniciada por “que”

1.3. Consideras que a substituição da oração subordinada por um grupo nominal altera o sentido da frase? Justifica a tua resposta.

Na alínea 2 e 3, através de exercícios de substituição por pronomes e de formulação de interrogações com uma estrutura específica, pretendia-se que o aluno compreendesse que a oração subordinada substantiva desempenha a função sintática de complemento direto da frase, completando o sentido do verbo, daí a designação *completiva*. Já na alínea 4, procurou-se chamar a atenção do aluno para as conjunções subordinativas completivas como elementos subordinantes.

No Grupo II, propõe-se quatro exercícios de treino considerados adequados à consolidação da oração subordinada introduzida, tendo em conta o tempo disponível. Estes exercícios foram pensados para serem realizados na aula individualmente, por forma a criar um espaço de prática, capaz de potenciar no aluno, o armazenamento a longo prazo das generalizações descritivas alcançadas. Os exercícios variam de acordo com o grau de complexidade, sendo que as duas primeiras alíneas comportam atividades de identificação e reconhecimento (cf. Figura 27), enquanto as restantes exigem ao alunos processos de transformação e de elaboração (cf. Figura 28).

Figura 27 – Alínea 1.1 e 1.2 do Grupo II

1.1. Sublinha em cada frase a oração subordinada substantiva completiva.

1.2. Rodeia o elemento subordinante.

Figura 28 – Alínea 2 e 3 do Grupo II

2. Transforma os constituintes sublinhados numa oração subordinada substantiva completiva.

a. A Fada Marina imaginou a ida ao baile.

b. A Fada Marina reafirmou a importância de pedir um desejo.

a. _____

b. _____

3. Elabora uma frase com uma oração subordinada substantiva completiva.

a. A Vanessa disse... _____

b. A Vanessa perguntou... _____

No Grupo III, correspondente à oitava etapa da proposta das autoras Silvano e Rodrigues (2010), leva-se o aluno a visitar o excerto apresentado no início da ficha de trabalho para que ele seja capaz de explorar a estrutura linguística aprendida, “dentro das coordenadas enunciativas e pragmáticas do texto/discurso em análise” (p.284).

O Grupo IV diz respeito à atividade de expressão escrita, em que se tencionava (1) verificar se os alunos tinham compreendido a função e a estrutura da oração subordinada substantiva completiva com função de complemento direto, utilizando-a

3.5. Redige, em discurso indireto, um diálogo entre a Vanessa e a sua irmã, imaginando que a Vanessa lhe conta o episódio da metralhadora dez anos mais tarde.

O teu diálogo deve respeitar o seguinte parâmetro:

- deve conter, no mínimo, duas orações subordinadas substantivas completivas.

adequadamente no diálogo em narrativa e (2) verificar o grau de compreensão da obra em estudo. Relativamente a este item, 1, veja-se a instrução da tarefa:

3.2.2.2. Dados recolhidos

C. Dados relativos à Ficha de Trabalho 3

Na mesma linha de raciocínio, num primeiro momento, recorreu-se à observação e registos no diário da investigadora, para averiguar (1) o desempenho dos alunos durante a realização das atividades propostas e (2) o nível de envolvimento dos alunos nestas atividades. As informações mais relevantes encontram-se explicitadas na Tabela 13, sendo que se apresentam organizadas de acordo com as diferentes partes da aula.

Tabela 13 - Notas de campo registadas no diário da investigadora

Registos no diário da investigadora
<u>O que se observou:</u> A turma executou o exercício projetado no <i>Powerpoint</i>, sem muitas entraves, e, na correção realizada oralmente, vários alunos participaram de forma espontânea. <u>Reflexão:</u> Deduziu-se que as cenas estudadas anteriormente tinham sido bem compreendidas pela turma, já que os alunos não demonstraram dificuldades em recuperar as cenas da obra estudadas antes da pausa letiva.
<u>O que se observou:</u> Durante a atividade e leitura, os alunos participaram frequentemente, contudo, foi necessário estimular a sua participação. - No momento da revisão das orações coordenadas e subordinadas adverbiais, os alunos, apesar das evidentes dificuldades demonstradas, através da partilha de respostas incorretas, estavam estimulados e ansiosos, pois “lutavam” para conseguirem responder oralmente. Nenhum aluno conseguiu identificar a <i>oração subordinante</i> nos exercícios propostos e todos alegaram nunca ter aprendido que uma frase é dividida em duas orações coordenadas, nem como se designavam as conjunções que introduzem estas orações. <u>Reflexão:</u> Durante a atividade de leitura, os alunos mostraram-se na sua maioria interessados, excetuando o facto de, por vezes, haver picos de atenção mais baixos.

No entanto, dada a pouca complexidade da obra, ninguém demonstrou dificuldades em compreender as cenas lidas e analisadas.

Constataram-se várias lacunas no domínio sintático. Os alunos não consolidaram conhecimentos gramaticais relacionados com as orações coordenadas e subordinadas adverbiais em anos de escolaridade anteriores. Calculou-se que a Ficha de Trabalho 3 que ia ser implementada na aula seguinte ia constituir um grande desafio para os alunos, dadas essas dificuldades.

O que se observou: Durante a realização da Ficha de Trabalho 3, os alunos recorreram com menos frequência ao auxílio da professora estagiária.

- Durante a correção do Laboratório Gramatical 3, orientada pela professora estagiária, os alunos discutiram as respostas dadas entre si. Quando a professora procedia à explicação de algum tópico gramatical, os alunos mantinham-se em silêncio e, de seguida, colocavam as suas dúvidas.

Reflexão: Concluiu-se que os alunos se sentiram mais confortáveis com a estrutura indutiva da ficha de trabalho. O momento da correção decorreu num ambiente mais colaborativo entre os alunos. Os alunos encararam a aprendizagem da oração subordinada substantiva completiva como um desafio, devido à sua complexidade, aumentando o seu grau de atenção. Inferiu-se, sem analisar os dados, que esta ficha de trabalho tinha surtido um efeito positivo nos alunos, uma vez que eles foram mais autónomos durante a sua resolução e, no momento de correção, demonstraram ter compreendido a nova aprendizagem.

A Tabela 14 relata os resultados obtidos pelos alunos na resolução do Laboratório Gramatical 3.

Tabela 14 – Resultados obtidos

Laboratório gramatical 3 (itens de 1 a 4.8. de 1. a 4. e de 1.4.)			
A01	35%	A11	83%
A02	88%	A12	46%
A03	27%	A13	29%
A04	79%	A14	67%
A05	59%	A15	45%
A06	99%	A16	21%
A07	6%	A17	94%
A08	71%	A18	87%
A09	61%	A19	2%
A10	78%		

Num segundo plano mais restrito, importa relevar que, no Grupo I, o grupo atingiu percentagens de acerto superiores, sendo que na alínea 3.1 obtiveram-se desempenhos mais baixos. Neste item, um vasto número de alunos substituiu a oração subordinada substantiva completiva com função de complemento direto pelo pronome pessoal átono *a*, em vez do pronome pessoal átono *o*.

Numa ótica global, a turma não apresentou dificuldades na identificação e classificação de funções sintáticas, nem na aplicação dos testes sintáticos, demonstrando ter aprendido a identificar a oração e a função sintática desempenhada por esta.

No Grupo II, os alunos identificaram corretamente as orações (cf. item 1.1) e, novamente, notou-se que as atividades de transformação e elaboração constituíram um maior desafio, uma vez que angariaram mais respostas incorretas.

No Grupo III, na alínea 1.1, dez alunos não identificaram corretamente o tipo de relato de discurso predominante, ou seja, persistiram dificuldades neste conteúdo gramatical. Já a alínea 1.2. registou um elevado grau de acerto, por isso, constata-se, novamente, que os alunos foram capazes de identificar as orações subordinadas substantivas completivas.

Para a avaliação das produções textuais realizadas pelos alunos foi necessário reajustar os critérios da grelha de avaliação à instrução de escrita da presente ficha de trabalho, nomeadamente, o *Cumprimento da instrução de escrita*.

Tabela 15– Critérios de avaliação da produção textual da Ficha de Trabalho 3

Critérios	Muito 75-100	Mais ou menos 50-74	Pouco 0-49
Compreensão da obra	No diálogo criado pelo aluno, o discurso das personagens está completamente adequado ao perfil psicológico que apresentam na obra em estudo.	No diálogo criado pelo aluno, o discurso das personagens está relativamente adequado ao perfil psicológico que apresentam na obra em estudo.	No diálogo criado pelo aluno, o discurso das personagens está completamente desadequado do perfil psicológico que apresentam na obra em estudo.

	No diálogo criado pelo aluno, o assunto sobre que conversam as personagens está de acordo com os temas da obra em estudo.	No diálogo criado pelo aluno, o assunto sobre que conversam as personagens está relativamente de acordo com os temas da obra em estudo.	No diálogo criado pelo aluno, o assunto sobre que conversam as personagens não está de acordo com os temas da obra em estudo.
Autonomia na criação textual	O diálogo criado pelo aluno é completamente original.	O diálogo criado pelo aluno tem passagens pouco originais revelando, através de uso quase literal de falas e expressões textuais, dependência do texto lido	O diálogo criado pelo aluno é muito pouco original revelando, através de uso quase literal de falas e expressões textuais, dependência do texto lido
Cumprimento da instrução de escrita	O diálogo criado pelo aluno respeita a instrução de escrita, contendo, no mínimo, duas orações subordinadas substantivas completivas	O diálogo criado pelo aluno respeita parcialmente a instrução de escrita, contendo, uma oração subordinada substantiva completa	O diálogo criado pelo aluno não respeita a instrução de escrita, não contendo nenhuma oração subordinada substantiva completa
	O diálogo criado pelo aluno respeita a instrução de escrita, redigindo o diálogo no discurso indireto.	O diálogo criado pelo aluno respeita a instrução de escrita, redigindo o diálogo no discurso indireto, mas com algumas falhas.	O diálogo criado pelo aluno não respeita a instrução de escrita, redigindo o diálogo no discurso direto

A partir dos critérios discriminados na tabela apresentada acima, apuraram-se os seguintes resultados patenteados na Tabela 16.

Tabela 16 – Resultados obtidos

Produção textual (laboratório gramatical 3, item)			
A01	0%	A11	84,6%
A02	82,6%	A12	83,3%
A03	0%	A13	53,3%
A04	90%	A14	51,6%
A05	68%	A15	82,6%
A06	100%	A16	0%
A07	0%	A17	96,6%
A08	96,6%	A18	93,3%
A09	60%	A19	0%
A10	91,6%		

Novamente e apesar de todos os esforços, surgem percentagens equivalentes a 0%, consequência do condicionamento temporal, que levou a que alguns não terminassem a Ficha de Trabalho 3.

Apresenta-se, para fins ilustrativos, a média dos valores atribuídos aos diferentes parâmetros em que se baseou a avaliação das produções escritas, numa escala percentual de 0 a 100, na Tabela 17.

Tabela 17 – Resultados obtidos (critérios de correção)

Produção textual (ficha de trabalho 3, item 1)	
Compreensão da obra	84,1%
Autonomia na criação textual	84,5%
Cumprimento da instrução de escrita	72,6%

Como indicadores fortes, destacam-se os dois primeiros critérios. Embora, em alguns casos, o perfil esboçado das personagens não se adeque completamente à obra, visto que um pequeno grupo de alunos, partindo de um hábito de Vanessa, acrescentou uma característica à personagem que não corresponde totalmente à verdade (cf. exemplo 14), foi evidente a partir dos resultados analisados a compreensão das cenas estudadas.

14. PT3_A11: “A Vanessa disse que se alguém julgasse ela, era para chamar ela que ela ia pegar a sua metralhadora e ia ameaçar a pessoa.”

No que tange ao último critério especificado, observou-se que a maioria cumpriu os parâmetros propostos, que solicitava que se incluísse no diálogo, em discurso indireto, pelos menos duas orações subordinadas substantivas completivas. O principal problema centrou-se na redação do diálogo em discurso indireto, já que, apesar de ser ter notado uma melhoria evidente na consolidação dos conhecimentos do relato de discurso, um aluno redigiu o diálogo no discurso direto. Outro aspeto relevante a ser mencionado é a uniformidade dos verbos introdutórios de discurso utilizados, visto que os verbos mais recorrentes foram “dizer” e perguntar”.

15. PT3_A15: “A Vanessa **disse** a irmã que ela sempre quis ter uma metralhadora quando era pequena, e a irmã dela **disse** que achava um absurdo como o mundo era machista.”

Apenas três alunos não incluíram no diálogo as duas orações subordinadas substantivas completivas solicitadas, sendo que um deles acrescentou o seguinte comentário no final da sua produção escrita:

16. PT3_A05: “Eu não sei se tem a cena das orações, desculpe ☹️”

Este cenário coloca em evidência a hipótese de que alguns alunos poderão ter redigido a sua produção escrita conscientes da necessidade de utilizar a oração subordinada substantiva completiva, enquanto outros poderão ter completado a atividade, mas sem esta consciência.

Foi possível encontrar alguns diálogos que se destacaram pela sua solidez, como o ilustrado no exemplo 17. Todavia, nesta resposta, está também atestada a falta de pontuação e de correção sintática, problema comum aos restantes alunos da turma.

17. PT3_A0: “Dez anos depois as duas irmãs estão sentadas a ver televisão quando a irmã de Vanessa lhe diz que ela queria um brinquedo para o aniversário mas a

mãe não lhe queria dar, então a Vanessa decide contar que também lhe tinha acontecido o mesmo antes da irmã nascer ao que a irmã perguntou se ela tinha acabado por receber o presente ao que a Vanessa respondeu que sim tendo ido buscar a sua metralhadora ao quarto de infância.”

3.3. Reflexão sobre o plano de ação delineado

Considerando os dados descritos ao longo do projeto de investigação-ação, coligidos a partir das notas de campo registadas no diário da investigadora, dos laboratórios gramaticais e das produções textuais efetuadas, é possível aferir várias conclusões acerca da estratégia metodológica implementada, bem como alguns aspetos a ter em atenção futuramente.

Vejamos os resultados do plano de ação delineado através da atividade de produção textual, componente das fichas de trabalho aplicadas ao longo do projeto, visto que, não só demonstra a mobilização das estruturas linguísticas aprendidas, como também a compreensão dos textos literários estudados. As instruções das três atividades de escrita em causa são retomadas na tabela seguinte.

Tabela 18 – Instruções das atividades de escrita

PT1	PT2	PT3
Redige um diálogo, em discurso direto, entre as duas personagens da narrativa, partindo da seguinte frase: “Sentou-se a Manhã aos pés do Mestre, agita as fraldas do vestido de claridade, começa a contar.” Imagina como é que a Manhã contaria o início da história de amor do Gato Malhado e da Andorinha Sinhá ao Tempo. Nota que:	Redige, em discurso indireto, um último diálogo entre a Andorinha Sinhá e o Gato Malhado. O que poderia ter dito o Gato Malhado à Andorinha Sinhá para fazê-la mudar de ideias em relação ao casamento com o rouxinol? Imagina que és o narrador e tens a oportunidade de fazer a revolução, mudando o	Redige, em discurso indireto, um diálogo entre a Vanessa e a sua irmã, imaginando que a Vanessa lhe conta o episódio da metralhadora dez anos mais tarde. O teu diálogo deve respeitar o seguinte parâmetro: - deve conter, no mínimo, duas orações subordinadas substantivas completivas.

• no diálogo, cada personagem deve ter, no mínimo, duas falas; • deves usar o teu conhecimento da obra para escreveres o diálogo.	final da história de amor do Gato Malhado e da Andorinha Sinhá.	
--	---	--

De um modo global, quando realizadas, as atividades de produção escrita não ultrapassaram resultados satisfatórios, mas verificou-se uma evolução positiva. Na Ficha de Trabalho 3, verificou-se uma melhoria da qualidade das respostas, segundo os critérios de avaliação definidos anteriormente, comparativamente aos resultados respeitantes à PT1, e um aumento do número de respostas em comparação com a PT2. A análise documental permitiu a legitimação da ideia inicial de que a Ficha de Trabalho 3 foi bem sucedida.

Atentando-se às dimensões em que se registou uma maior evolução, importa referir o critério concernente à compreensão da obra (cf. Tabelas 8 e 16). Como áreas problemáticas, persistem erros no plano linguístico, ao nível da ortografia e da pontuação, embora estas não sejam contemplados nos critérios.

De facto, nas duas primeiras fichas de trabalho, sentiram-se muitas dificuldades na revisão dos tipos de relato do discurso, sobretudo, no indireto e na passagem de um discurso para o outro. Na terceira ficha de trabalho, as dificuldades permaneceram, o que levou à extração de duas conclusões. A estratégia adotada para a revisão destes conteúdos não foi a mais acertada, ou seja, deviam ter sido aplicadas outras estratégias menos complexas para facilitar este processo, visto que o estudo dos relatos de discurso em modo laboratorial não se revelou uma tarefa simples, e, no 2º ciclo de I-A, aplicar-se-ia na mesma a Ficha de Trabalho 3, que articula a dimensão da Literatura e da Linguística. Em segundo lugar, este cenário levou a que infelizmente o estudo dos relatos de discurso se confinasse “ao explanar das regras cientificamente discutíveis e de

eficácia pedagógica duvidosa de passagem do discurso directo para o indirecto” (Duarte, 2010, p.94), o que não era o objetivo.

Além disso, os obstáculos identificados na consecução do Laboratório Gramatical 2 e descritos anteriormente podiam ter sido evitados se a professora estagiária tivesse, primeiramente, diagnosticado o “estado gramatical” (Figueiredo, 2005) dos alunos, uma vez que a consolidação desses conceitos prévios gramaticais teria influenciado positivamente a realização das atividades de indução e, conseqüentemente, a revisão do discurso indireto.

Relativamente à terceira ficha de trabalho, em conformidade com os dados apresentados no subcapítulo anterior, é relevante referir que a ficha de trabalho implementada foi útil para a aprendizagem da oração subordinada substantiva completiva com função de complemento direto. A evolução positiva verificada adveio também da atenção adjudicada aos aspetos destacados na reflexão do 1º ciclo de I-A, tais como a melhoria na orientação do laboratório gramatical, por forma a reforçar a autonomia do aluno. Observe-se a Figura 29, que constitui um exemplo de um pequeno aspeto melhorado no laboratório gramatical, a apresentação de breves passos, a fim de conduzir o aluno no seu percurso individual.

Figura 29 – Ficha de Trabalho 3

GRUPO IV

Finalmente, é tempo de utilizares de forma consciente e intencional a nova oração que aprendeste.

No que concerne aos outros aspetos, conferiu-se uma maior atenção à clarificação das instruções das atividades e à gestão do tempo de execução da ficha de trabalho. No que toca a este último ponto, repartiram-se os 100 minutos pelos diferentes grupos integrantes (Grupo I, II, III e IV), na tentativa de auxiliar o aluno a controlar melhor o seu tempo.

Adicionalmente, os constrangimentos temporais que implicaram a efetuação de menos exercícios de treino podiam ter sido ultrapassados, se a professora estagiária, no

intervalo de tempo entre os dois ciclos de I-A, tivesse fornecido exercícios para que os alunos praticassem mais e tivessem oportunidade de consolidar melhor os conhecimentos.

Em grande plano, no que concerne aos resultados menos positivos, como se averiguou, estes decorreram, sobretudo, das limitações temporais, do domínio insuficiente do "laboratório gramatical", embora se tenha notado uma progressiva melhoria no seu domínio ao longo dos ciclos de I-A e das fragilidades gramaticais que não foram previamente diagnosticadas.

Ainda sobre as atividades de produção textual, sublinha-se a necessidade de limitar melhor a sua extensão, no sentido de impedir que os alunos registem textos de curta extensão, isentos de profundidade.

No capítulo seguinte, apresentar-se-ão as considerações finais, norteadas pela pergunta de investigação e pelos objetivos definidos, refletindo sobre outros contributos da prática pedagógica e assinalando ideias para investigações futuras.

Considerações Finais

Para finalizar o presente projeto de investigação-ação, assente num paradigma de reflexão, retomar-se-á a questão de investigação formulada inicialmente: *Será que, desenvolvendo nos alunos a consciência gramatical de determinadas estruturas sintáticas predominantes em certos textos/discursos, por meio de percursos didáticos que articulam Pedagogia de Discursos/Textos e Laboratório Gramatical, melhora a competência de leitura?*

A questão de partida levou, posteriormente, à delimitação de um tópico gramatical relevante para a compreensão da leitura, o da sintaxe, mais precisamente, a oração subordinada substantiva completiva com função de complemento direto. Procurando dar-se resposta a esta questão, esboçou-se um plano de ação (cf. capítulo 3), com os seguintes objetivos específicos: (i) verificar se a estratégia implementada, mais precisamente, o laboratório gramatical, favorece a revisão dos tipos de relato do discurso; (ii) apurar se a revisão dos tipos de relato do discurso favorece a aprendizagem da oração subordinada substantiva completiva com função de complemento direto; (iii) apurar se a estratégia implementada, nomeadamente o laboratório gramatical, favorece a aprendizagem da oração subordinada substantiva completiva com função de complemento direto.

Assevera-se que os objetivos específicos de investigação planeados foram parcialmente cumpridos. Em relação ao primeiro e segundo objetivos, estes não foram cumpridos. Os dados recolhidos na Fichas de Trabalho 1 e 2 apontam que a compreensão do discurso indireto foi mais desafiante do que a revisão do discurso direto e, além disso, a passagem de um discurso para o outro colocou muitos problemas. Tendo isto em conta, conclui-se que a estratégia implementada não favoreceu a revisão dos tipos de relato do discurso. Nesta sequência, deduz-se que a revisão dos relatos não interferiu na aprendizagem da oração em foco, uma vez que, na Ficha de Trabalho 3, persistiram dificuldades relativas à identificação dos tipos de relato do discurso.

Em relação ao último objetivo, este foi cumprido, tendo em conta o desempenho dos alunos na Ficha de Trabalho 3 e os resultados apurados no capítulo anterior. O cumprimento deste objetivo influenciou a consecução do objetivo geral proposto para este projeto.

Para os dois ciclos de I-A, foram concebidas três fichas de trabalho, que visaram a construção de um laboratório gramatical, na tentativa de seguir os pressupostos teórico-metodológicos do “laboratório gramatical” e a elaboração de uma atividade de produção textual, em linha com a proposta de Silvano e Rodrigues (2010). Estes materiais, juntamente com as notas de campo registadas no diário da investigadora, constituíram os dados a serem analisados e tratados. Em primeiro lugar, procedeu-se a uma análise qualitativa das notas de campo, em seguida, a uma análise quantitativa dos laboratórios gramaticais, e, por fim, procedeu-se a uma análise qualitativa das produções textuais.

Finalmente, no atinente à questão de investigação supramencionada, o desempenho dos alunos, em geral, na realização da Ficha de Trabalho 3 e a evolução positiva atestada no subcapítulo precedente, sugerem, no que se refere à capacidade de identificar a estrutura linguística em foco, a existência de uma relação positiva entre o domínio da gramática, entendida como um processo de consciencialização e explicitação linguística, e a compreensão da leitura.

Neste sentido, denota-se que a estratégia implementada contribuiu para o desenvolvimento da competência de leitura, porém, importa referir que a melhoria verificada no desempenho dos alunos se deveu também à utilização de diferentes estratégias pedagógico-didáticas na abordagem do texto literário. A construção de atividades baseadas no modelo de “intervenção antes-durante-depois da atividade de leitura” (Giasson, 2000, p.57), tais como a realização de previsões antes da leitura do texto literário, sensibilizando os alunos para a utilidade destes elementos na sua compreensão (Beck, 1989), o levantamento de hipóteses iniciais sobre o texto literário a partir de elementos paratextuais e extratextuais, recorrendo aos conhecimentos prévios dos alunos, revelou-se muito útil e permitiu motivar os alunos para a

compreensão dos textos estudados. Quer isto dizer que a combinação de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento da competência de leitura, provaram ser uma boa ideia.

No entanto, deve ainda tecer-se alguns comentários sobre as limitações e dificuldades sentidas a vários níveis, que num projeto de investigação futuro ou noutros contextos poderiam ser evitados. Passa-se a enumerar:

- no final, devia ter sido aplicado um inquérito por questionário, com o objetivo de captar a perceção da turma relativamente às fichas de trabalho e de medir a consciencialização dos alunos em relação ao objetivo do trabalho realizado, visto que para que o processo de ensino-aprendizagem, através desta estratégia didática, ocorra de forma satisfatória, é preciso que, nesta condução indutiva do conhecimento, os alunos percebam a sua funcionalidade;
- o tempo disponível para a realização deste projeto é um entrave à execução, ainda mais tendo em conta a complexidade da estratégia adotada;
- a indisponibilidade de algumas referências bibliográficas importantes⁵ e que não podem ser facilmente adquiridas limitaram a construção de um quadro teórico mais completo.

Como ponto positivo, destaca-se o papel desempenhado pelo estudante, uma vez que a sua participação ativa na estratégia adotada culminou num maior grau de atenção e motivação. No tocante a esta temática, Beltrán et al. (1995) afirmam que o ensino indutivo é intrinsecamente motivador, levando a uma participação mais atenta por parte dos alunos. Além disso, a ciência demonstra que, uma vez que a abordagem de tipo indutivo implica um maior esforço mental, garante uma aprendizagem mais significativa e duradoura e existe a probabilidade de as regras gramaticais se encaixarem mais facilmente nas estruturas mentais prévias dos alunos (Thornbury, 2001).

⁵ v. Duarte, I. (1996). Se a língua materna se tem de se ensinar, que professores temos de formar?. In Delgado-Martins et al., *Formar professores de português, hoje*. (pp- 75-84). Lisboa: Edições Colibri.; Duarte, I. (1997). Algumas boas razões para ensinar gramática. In *A Língua Mãe e a paixão de aprender – 2º Encontro de Professores de Português, Homenagem a Eugénio de Andrade*. Porto: Areal Editores.

Em jeito de conclusão, resta formular um último comentário. Embora tenha sido muito gratificante construir um projeto de investigação-ação, desde raiz, e vê-lo florescer, não deixar de ser exaustivo e um processo moroso. Para investigações futuras, aconselha-se a implementação desta metodologia num projeto de maior escala, de modo que os resultados sejam mais significativos.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. ASA Editores.

Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. (2017-2021). *Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa 2022-2025* [Documentos Orientadores – Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa \(ae-aureliadesousa.com\)](#).

Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. (2022). *Projeto Educativo do Agrupamento Escolas Aurélia de Sousa 2022-2025* [Documentos Orientadores – Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa \(ae-aureliadesousa.com\)](#).

Alves, R. (2020). *A relação de influência recíproca entre leitura e escrita*. Ministério da Educação. [Ler - Artigo \(pnl2027.gov.pt\)](#)

Barbosa, P. (2013). Subordinação argumental finita. In Raposo et al. (orgs.) *Gramática do Português* (pp. 1821- 1897). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Batalha, J. (2018). *Relações entre conhecimento explícito da língua e a competência de leitura*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa].

Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e de Educação*. Gradiva.

Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação : Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Beltrán, J., Moraleda, M., García-Alcañiz, E., Calleja, F. G. & Santiuste, V. (1995). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema, S.A.

Bielsa, M. P. B. (2000). *Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo*. Universidade de Barcelona.

Bogdan, R. C., & Biklen, S.K. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cardoso, A. (2008). Desenvolver competências de análise linguística. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp. 137 – 172). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Carvalho, J. (2011). Escrever para aprender - contributo para a caracterização do contexto português. *Interacções*, 7(19), 219-237 <http://hdl.handle.net/1822/18252>.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (4ª ed.). Routledge.

Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.

Costa, A., & Rodrigues, S. (2019). Grammar teaching in Portugal. In *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(2), 21-40.

Costa, A.L., Costa, A. & Gonçalves, A. (2017). Consciência linguística: aspetos sintáticos. In Freitas, M.J., & Santos, A. L. (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (409–438). Berlin: Language Science Press.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. In *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-380.

Cunha, C., & Cintra, L. (2017). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Brasil: Lexicon Editora Digital.

Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério de Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico. [Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](https://www.dge.gov.pt/pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico).

Duarte, I. (1992). Oficina Gramatical: Contextos de Uso Obrigatório do Conjuntivo. In Delgado-Martins et al, *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística* (pp. 165-177). Lisboa: Edições Colibri.

Duarte, I. (2003). Subordinação completiva - as orações completivas. In Mateus et al., *Gramática da Língua Portuguesa* (pp.593- 652). Lisboa: Caminho.

Duarte, I. (2008a). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.

Duarte, I. M. (2008b). Ensino do Português: no cruzamento da Literatura e da Linguística. In *Livro de Atas de Conferência Nacional*.

Duarte, I. M. (2010). Gramática, Literatura E Ensino Do Português: Uma Exemplificação Em Três Tempos. In *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Universidade de Évora.

Duke, N., Pearson, D., Strachan, S., & Bilman, A. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In Samuels, S. J., & Farstrup, A. E. (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, (4), 51-93. Newark, DE: International Reading Association.

Estrela, M. (2007). A Indisciplina, os professores e a sua formação. In Caldeira, S. (org.), *Des(ordem) na Escola: mitos e realidades* (pp.23-42). Coimbra: Quarteto.

Ferraz, A. P. C. M., & Belhot, R. V. (2010). *Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais*. *Gestão & Produção*, 17, 421-431.

Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA.

Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. In *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50
http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5.

Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática: estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, F. I. (2000a). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In Reis, C. et al. (orgs.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I. Coimbra: Almedina.

Fonseca, F. I. (2000b). Da Linguística ao ensino do Português. In Bastos, N. B. (org.), *Língua Portuguesa: teoria e método* (pp. 11 – 28). São Paulo.

Fonseca, J. (1986). *A frase no texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de língua materna*. In *Palavras*, (9), 11-14. Lisboa, Associação de Professores de Português.

Fonseca, I. F., & Fonseca, J. (1977). *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Livros Almedina.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Coleção Práticas Pedagógicas. Lisboa: Edições ASA.

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.

Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*. Ministério da Educação.

Gonzalo, C., & Zayas, F. (2006). Sintaxis y educación literaria. In *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Graham, S., Liu, K., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapel, J. (2018). Balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. In *Reading Research Quarterly*, 53(3), 279-304.

Honda, M., O'Neil, W., & Pippin, D. (2010). On promoting linguistics literacy: Bringing language science to the English classroom. In Denham, K. & Lobeck, A. (Eds.), *Linguistics*

at School: Language Awareness in Primary and Secondary Education (pp. 175-188). Cambridge: Cambridge University Press.

Hong, E., & Milgram, R. M. (2000). *Homework: Motivation and learning preference*. London: Bergin, & Garvey.

Hudson, R. (1992). *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Blackwell Publishers.

Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

Marconi, M., & Lakatos, E. (2017). *Fundamentos de Metodologia Científica*. (8ª ed.). Editora Atlas.

Martin, A. H., & Gallego, A. Q. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estratégias de aprendizaje* (pp. 49-79). Madrid: Editorial Síntesis.

Moreira, M. A. (2006). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-ação na formação de supervisores. In *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 109-128). Edições Pedagogo, LDA.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.

Paiva, M., Barbosa, I., & Fernandes, I.S. (2006). Observação colaborativa, discurso supervisivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 109-128). Edições Pedagogo, LDA.

Perfetti, C. (1999). Comprehending written language: A blueprinter of the reader. In *The Neurocognition of Language* (pp. 167-208). Oxford University Press.

Perfetti, C. (2001). Reading Skills. In Smelser, N. J., & Baltes, P. B. (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 12800-12805). Oxford: Pergamon.

Pinto, M. (2013). A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. In *Letras de Hoje*, 48(1), 116-126. Porto Alegre.

Pinto, M. & Pereira, L. (2016). Escrever para aprender no ensino básico: Das concepções dos professores... às práticas dos alunos. In *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 109-139.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. In *Profforma*, (3), 1-5.

Rodrigues, S., Viegas, F., & Oliveira, C. (2021). Ensinar gramática: Percursos que se criam, caminhos que se trilham. In *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* - N.º Especial, 499-533.

Shanahan, T. (1987) The Shared Knowledge Of Reading And Writing. In *Reading Psychology*, 8(2), 93-102.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura. Guião de Implementação do Português do ensino básico*. Lisboa: Edições Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (2010). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In Brito, A. M. (org.), *Gramática, História, Teorias e Aplicações* (275-286). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Silvano, P. (2014). O conhecimento explícito da língua portuguesa no programa de português do ensino básico : o dicionário terminológico e o laboratório gramatical. In *Palavras*, 44-45, 29-38.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M, J. (1997). *A língua materna na educação básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Duarte, C. & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Thornbury, S. (2001). *How to teach grammar*. Inglaterra: Pearson Education.

Vala, J. (1987). A análise de conteúdo. In Silva, A. S., & Pinto, J. M. (Orgs), *Metodologia das ciências sociais* (pp.100-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vega, F. (2010). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España.

Viana, F., & Ribeiro, I. (2020). *Desenvolver Compreensão da leitura*. Ministério da Educação.

Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler : da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2018). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica- Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: EDIÇÕES ALMEDINA S.A.

Anexos

Anexo 1 – Grelha de observação e mapa de registos

Grelhas de observação (adaptado de Reis, P., (2011))

1. Exemplos de foco de observação e de questões orientadoras

Interações na sala de aula	- Qual é o padrão de interação? Fala um aluno de cada vez, muitos ao mesmo tempo, ou é um misto? Como lhes é dada a palavra? - Como é que os alunos e o professor falam uns com os outros (interrompendo, partindo do que o outro disse)? - Com que frequência existem desacordos? São sobre o quê?
Discurso do professor	- Como é que o professor felicita os alunos? - Que tipos de perguntas faz o professor (de resposta sim/não, com uma resposta certa, de resposta aberta, etc.)? - A quem é que o professor dirige as perguntas? - Que tipo de feedback dá o professor às perguntas dos alunos? - O professor encoraja ou desencoraja a formulação de perguntas? - Como é que o professor mostra que está a ouvir? - Como é que o professor dá instruções? - Como é que o professor estimula a discussão?
Discurso dos alunos	- Que tipos de perguntas fazem os alunos? Com que frequência? - Que tipo de resposta dão os alunos? Qual a extensão das suas respostas? - Com que frequência iniciam os alunos um novo tema de conversa ou apresentam opiniões? Que temas e opiniões apresentam? - Como é que os alunos reagem ao <i>feedback</i> do professor? - Utilizam uma linguagem adequada à sala de aula?
Relação entre os alunos-sentimento de comunidade	- Como é que os alunos interagem uns como os outros? - Existem movimentos dentro da sala de aula? De que tipo? - Como é que os alunos pedem ajuda (perguntando a um colega, levantando a mão, esperando que o professor se aproxime deles)?
Clima de sala de aula	- Os alunos e o professor estão entusiasmados e interessados? - O professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos? - Existe um clima de tranquilidade, de colaboração e entreajuda que favorece a aprendizagem?

Atividades educativas	23. Os alunos revelam assiduidade e pontualidade?
	24. Os alunos trazem o material necessário para a sala de aula?
	25. Os alunos revelam sentido de responsabilidade?
	26. Os alunos corrigem as suas atitudes perante as indicações do professor?
	27. Os alunos revelam uma atitude respeitadora perante as correções feitas pelo professor?
	28. Os alunos mostram-se envolvidos na realização das tarefas?
	29. Os alunos respeitam o tempo indicado para a realização das tarefas?
	30. Os alunos manifestam interesse em aprender novos conteúdos?
	31. A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos?
	32. As atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos?
	33. As explicações do professor são claras para os alunos?
	34. O professor gere o tempo de forma eficaz?
	35. O professor desenvolve a aula com uma sequência lógica?
	36. O professor utiliza as intervenções dos alunos na construção dos conhecimentos?
	37. O professor utiliza o erro na (re)construção da aprendizagem dos alunos?
	38. O professor mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas?
	39. O professor orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas?

2. Grelha de registo do tempo de espera

Pergunta do professor	Tempo de espera (em segundos)

Anexo 2 – Inquérito por questionário

Ficha Biográfica

O presente questionário foi criado pelas professoras estagiárias Ana Filipa Correia e Maria Helena Montes e destina-se à turma 8º A da Escola Secundária Aurélia de Sousa. Tem como principal objetivo a recolha de dados acerca do grupo turma. Os dados recolhidos são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins científicos. Agradecemos, desde já, a tua participação!

***Obrigatório**

Dados Pessoais

1. 1. Nome *

2. 2. Idade *

3. 3. Género com que te identificas *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Outro

4. 4. Nacionalidade *

5. 5. Concelho de residência *

6. 6. Como te deslocas de casa para a escola? *
(Podes seleccionar uma ou mais opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ A pé
- ☐ De bicicleta/trotinete
- ☐ De carro
- ☐ De autocarro
- ☐ De metro
- ☐ De comboio

7. 7. Quanto tempo demoras a chegar de tua casa à escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 5 minutos
- ☐ De 5 a 10 minutos
- ☐ De 10 a 20 minutos
- ☐ De 20 a 30 minutos
- ☐ De 30 a 60 minutos
- ☐ Mais de 60 minutos

8. 8. O teu Encarregado de Educação é... *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pai
- ☐ Mãe
- ☐ Tio/a
- ☐ Avô/ó
- ☐ Outro

9. **9. Habilitações Literárias do Encarregado de Educação ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 4º ano
- ☐ 6º ano
- ☐ 9º ano
- ☐ Ensino Secundário
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento

10. **10. Vives com...**

(Podes seleccionar uma ou mais opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Mãe
- ☐ Pai
- ☐ 1 irmão/irmã
- ☐ 2 ou mais irmãos
- ☐ Avós
- ☐ Outro

11. **11. Beneficias de escalão? Se sim, qual? ***

12. **12. Frequentaste sempre o ensino em Portugal? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. **12.1.** Se respondeste "Não" à questão anterior (12.), especifica o(s) país(es) em que estudaste.

14. **12.2.** Se respondeste "Não" à questão 12., refere as dificuldades sentidas após a mudança para Portugal, nomeadamente, na escola.

15. **13.** Já alguma vez ficaste retido? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

16. **13.1.** Se sim, em que ano(s)?

17. **14.** Tens acesso a um *smartphone* durante o ano letivo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Sim, mas não na escola.

18. 15. Tens acesso a um computador durante o ano letivo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

19. 16. Tens acesso à internet durante o ano letivo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

20. 17. O que gostas de fazer nos teus tempos livres? *

21. 18. Qual a profissão que gostarias de exercer no futuro?

Escola

22. 19. Qual a disciplina de que mais gostas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Matemática
- ☐ História
- ☐ Geografia
- ☐ Ciências Naturais
- ☐ Físico-Química
- ☐ Português
- ☐ Inglês
- ☐ Francês/Espanhol
- ☐ Educação Física
- ☐ TIC

23. 20. Qual a disciplina de que menos gostas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Matemática
- ☐ História
- ☐ Geografia
- ☐ Ciências Naturais
- ☐ Físico-Química
- ☐ Português
- ☐ Inglês
- ☐ Francês/Espanhol
- ☐ Educação Física
- ☐ TIC

24. **21.** Qual a área de que mais gostas na disciplina de Português? *

Marcar apenas uma oval.

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

25. **22.** Qual a área em que sentes maiores dificuldades na disciplina de Português? *

Marcar apenas uma oval.

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

26. **23.** Quais foram as tuas maiores dificuldades na disciplina de Português, no ano passado? *

27. **24.** Qual/Quais o(s) tipo(s) de aulas de que mais gostas? *
(Podes seleccionar uma ou mais opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Com recurso a PowerPoint's
- ☐ Com recurso a materiais audiovisuais
- ☐ Com recurso a trabalhos de grupo
- ☐ Com recurso a trabalhos de pares
- ☐ Com recurso a trabalhos individuais
- ☐ Sem recurso a PowerPoint's e materiais audiovisuais

28. **25.** Com que frequência lês? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Muito Frequentemente

29. **26.** Qual foi o último livro que leste?

30. **27.** Gostas de ler textos literários? Porquê? *

31. **28.** Tens algum familiar que leia frequentemente? Quem? *

32. **29. Tens livros em casa? ***

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

33. **30. Qual/Quais o(s) texto(s) literário(s) que mais gostaste de estudar no 7º ano?**
(Podes seleccionar uma ou mais opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Miguel Torga, "Ladino"

☐ Alice Vieira, "Leandro, Rei da Helina"

☐ Sophia de Mello Breyner Andersen, "O Cavaleiro da Dinamarca"

☐ António Gedeão, "Impressão digital"; "Pedra Filosofal"; "Lágrima de preta"

☐ Manuel da Fonseca, "O vagabundo do mar"

☐ Eugénio de Andrade, "As palavras"

34. **31. Em que área(s) da gramática sentes mais dificuldades? ***
(Podes seleccionar uma ou mais opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Orações

☐ Funções Sintáticas

☐ Classes de Palavras

☐ Tempos e Modos Verbais

☐ Processos de Formação de Palavras

35. **32. Gostas de escrever? ***

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

36. **33.** Tens o hábito de escrever fora da sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

37. **33.1.** Se respondeste "Sim" à questão anterior (**33.**), o que costumavas escrever?
(Podes seleccionar uma ou mais opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Diário

☐ Comentários

☐ Histórias

☐ Outro

38. **34.** Como descreverias a tua relação com a disciplina de Português? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo 3 – Teste de Diagnose 1



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
AURÉLIA DE SOUSA

Escola Secundária Aurélia de Sousa
Ano letivo 2022/2023

Nome: _____ Turma: _____ Nº: _____

1. Indica qual é o episódio que desencadeia a reflexão do autor.

O autor inicia a sua reflexão acerca das tecnologias e do controlo exercido por estas, quando se recorda do momento em que estava a assistir uma série na *Netflix*. e, após ter assistido a vários episódios, a aplicação “questionou” se ele ainda estava a ver.

2. Observa a imagem localizada à esquerda do texto.

2.1. Descreve-a.

Na imagem à esquerda do texto, pode observar-se um indivíduo com um semblante de surpresa, enquanto segura, na sua mão direita, um telemóvel que tem dois braços. Num deles, usa um relógio para o qual aponta com uma expressão repreensiva.

2.2. Relaciona-a com o tema abordado no texto.

A imagem apresentada relaciona-se com o tema abordado no texto de Ricardo Araújo Pereira, na medida em que representa graficamente a problemática tratada, ou seja, o telemóvel personificado com dois braços e um rosto desenhado, apontando para o relógio no pulso, simboliza o controlo do telemóvel, o qual se assemelha às figuras parentais do autor.

3. Lê a seguinte passagem do texto:

“Era muito claro que ele exercia sobre mim um **controlo** paternal protetor, terno, mas asfixiante, **útil** por um lado, mas **humilhante** por outro.” (linhas 54-57).

3.1. O autor considera que o “controlo” exercido pelo telemóvel pode ser “útil”, mas, também, “humilhante”. **Concordas** com a sua opinião?

Sim, concordo com a opinião do autor.



3.1.1. Justifica a tua resposta.

O controlo levado a cabo pelas tecnologias pode ser vantajoso, dado que relembra o utilizador quando o uso destas se torna excessivo, o que, mais tarde, por exemplo, pode acarretar consequências a nível da saúde. Por outro lado, a rigidez que se assemelha à das figuras paternas, pode revelar-se humilhante, já que leva o utilizador a sentir-se como uma criança.

Anexo 4 – Teste de Diagnose 2



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
AURÉLIA DE SOUSA

Escola Secundária Aurélia de Sousa
2022/2023

Nome: _____ Turma: 8ªA

1. Relê o seguinte diálogo.

“Mas apesar disso recusei-me a seguir o meu pai, que então resolveu-me lançar a isca:

- Repara, minha filha, só queremos o teu bem. E ainda não te disse que a tua mãe te comprou um lindo vestido de seda.

- Onde está?

- Em casa, à tua espera.”

(linhas 56-61)

1.1. Refere a intenção do pai de Rose ao referir o vestido

1.2. Indica o tipo de discurso presente nesta transcrição

1.3. Reescreve o diálogo no discurso indireto.

Nota: Utiliza os verbos introdutores do discurso que considerares necessários.

Anexo 5 – O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá, de Jorge Amado



O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá, de Jorge Amado

A ESTAÇÃO DA PRIMAVERA



[...] O Gato Malhado levantou-se, estirou os braços e as pernas, eriçou o dorso para melhor captar o calor do sol subitamente doce, abriu as narinas para aspirar os novos odores que rolavam no ar, deixou que todo o rosto feio e mau se abrisse num sorriso cordial para as coisas e os seres em torno. Começou a andar.

Aconteceu então uma debandada geral. O grande Pato Negro arrastou a pequena Pata Branca para o fundo do lago e assim, num mergulho em que bateu todos os seus recordes anteriores, atravessou para a outra margem onde pôs a sua mulherzinha a salvo. Os pombos recolheram-se todos ao pombal, silenciando os arrulhos de amor nos galhos das árvores onde nasciam e se multiplicavam brotos verdes no mesmo minuto transformados em folhas cheias de sombra. Os cães pararam de correr e pular, fizeram como se estivessem muito ocupados em desencavar ossos escondidos. Os botões que começavam a virar florestas suspenderam momentaneamente o seu trabalho e uma rosa que, apressada, já se abria, deixou cair todas as pétalas sobre o chão. Menos uma que ficou volteando no ar, ao sabor da brisa.

Toda essa correria fez um certo ruído, despertando a atenção do Gato Malhado. Olhou espantado, por que fugiam todos se era tão belo o parque naquela hora da chegada da primavera? Não havia tempestade, não corria o vento frio derrubando as folhas, a chuva não desabava em lágrimas sobre os telhados. Como fugir e esconder-se quando a primavera chegava trazendo consigo a doçura de viver? Será que a Cobra Cascavel havia voltado, havia ousado retornar ao parque? O Gato Malhado procurou-a com os olhos. Se fosse ela dar-lhe-ia uma nova lição para que jamais ali viesse roubar ovos, tirar pássaros dos ninhos, comer pintos e pombas-rolas. Mas não, a Cascavel não estava. O Gato Malhado refletiu. E compreendeu então que fugiam dele, há tanto tempo que não o ouviam miar nem sorrir que agora se amedrontavam.

Foi uma triste constatação. Primeiro deixou de sorrir, mas depois encolheu os ombros num gesto de indiferença. Era um gato orgulhoso, pouco lhe importava o que pensassem dele. Até piscou num gesto um pouco forçado – um olho malandro para o Sol, e esse gesto, ainda mais inesperado, fez com que uma enorme Pedra, que há muitíssimos anos residia nas proximidades do lugar onde o Gato estava, rolasse correndo para o mato.

O Gato Malhado aspirou a plenos pulmões a primavera recém-chegada. Sentia-se leve, gostaria de dizer palavras sem compromisso, de andar à toa, até mesmo de conversar com alguém. Procurou mais uma vez com os olhos pardos, mas não viu ninguém. Todos haviam fugido.

Não, todos não. No ramo de uma árvore a Andorinha Sinhá fitava o Gato Malhado e sorria-lhe. Somente ela não havia fugido. De longe seus pais a chamavam em gritos nervosos. E, dos seus

esconderijos, todos os habitantes do parque miravam espantados a Andorinha Sinhá que sorria para o Gato Malhado. Em torno era a primavera, o sonho de um poeta.

O Gato Malhado teve vontade de dizer algo semelhante à Andorinha Sinhá. Sentou-se no chão, alisou os bigodes, apenas perguntou:

- Tu não fugiste com os outros?

- Eu? Fugir? Não tenho medo de ti, os outros são todos uns covardes... Tu não me podes alcançar, não tens asas para voar, és um gatarrão ainda mais tolo do que feio. E olha lá que és feio...

- Feio, eu?

O Gato Malhado ria, riso espantoso de quem se havia desacostumado de rir, e desta vez até às árvores mais corajosas, como o Pau Brasil – um gigante -estremeceram. *Ela o insultou e ele a vai matar*, pensou o velho Cão Dinamarquês.

O Reverendo Papagaio – reverendo porque passara uns tempos no seminário onde aprendera a rezar e decorara frases em latim, o que lhe dava valiosa reputação de erudito – fechou os olhos para não testemunhar a tragédia.

[...] A própria Andorinha Sinhá sentiu que exagerar e, por via, das dúvidas, voou para um galho mais alto onde ficou bicando as penas num gesto de extrema faceirice. O Gato Malhado continuava a rir, apesar de se sentir um tanto ofendido. Não porque a Andorinha o houvesse tachado de mau e sim por tê-lo chamado de feio, e ele se achava lindo, uma beleza de gato. Elegante também.

- Tu me achas feio? De verdade?

- Feíssimo... - reafirmou lá de longe a Andorinha.

- Não acredito. Só uma criatura cega poderia me achar feio.

- Feio e convencido!

A conversa não continuou porque os pais da Andorinha Sinhá, o amor pela filha superando o medo, chegaram voando, e a levaram consigo, ralhando com ela, pregando-lhe um sermão daqueles. Mas a Andorinha, enquanto a retiravam, ainda gritou para o Gato:

- Até logo, seu feio...

Foi assim com esse diálogo um pouco idiota, que começou toda a história do Gato Malhado e da Andorinha Sinhá.



Anexo 6 – Ficha de Trabalho 1



Um passeio linguístico por dentro do discurso da obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* de Jorge Amado

Nome: _____ Turma: 8ªA

Com esta atividade, vais ser capaz de:

- aprofundar os teus conhecimentos acerca do discurso direto;
- compreender com mais clareza o excerto da obra em análise.

Para isso, segue as instruções e realiza a seguinte ficha.

- Observa as seguintes sequências textuais retiradas da obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado.

SEQUÊNCIA I

O Gato Malhado teve vontade de dizer algo semelhante à Andorinha Sinhá. Sentou-se no chão, alisou os bigodes, apenas **perguntou**:

- Tu não fugiste com os outros?
- Eu? Fugir? Não tenho medo de ti, os outros são todos uns covardes... Tu não me podes alcançar, não tens asas para voar, és um gatarrão ainda mais tolo do que feio. E olha lá que és feio...

- Feio, eu?

(...)

- Tu me achas feio? De verdade?

- Feíssimo... - **reafirmou** lá de longe a Andorinha.

- Não acredito. Só uma criatura cega poderia me achar feio.

- Feio e convencido!

(...) Foi assim, com esse diálogo um pouco idiota, que começou toda a história do Gato Malhado e da Andorinha Sinhá.

Amado, J. (2021). *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor*, 27ª ed.. Lisboa: Leya, pp. 38-39 (texto com supressões).

SEQUÊNCIA II

*O Gato Malhado teve vontade de dizer algo semelhante à Andorinha Sinhá. Sentou-se no chão, alisou os bigodes, apenas perguntou: Tu não fugiste com os outros? Eu? Fugir? Não tenho medo de ti, os outros são todos uns covardes... Tu não me podes alcançar, não tens asas para voar, és um gatarrão ainda mais tolo do que feio. E olha lá que és feio... Feio, eu? (...) Tu me achas feio? De verdade? Feíssimo... reafirmou lá de longe a Andorinha. Não acredito. Só uma criatura cega poderia me achar feio. Feio e convencido!

(...) Foi assim, com esse diálogo um pouco idiota, que começou toda a história do Gato Malhado e da Andorinha Sinhá

Amado, J. (2021). *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor*, 27ª ed.. Lisboa: Leya, pp. 38-39 (texto adaptado).

1.1. Indica quais são as principais diferenças entre a SEQUÊNCIA I e a SEQUÊNCIA II relativamente aos sinais de pontuação.

[Resposta: O diálogo da Sequência II não possui os seguintes sinais de pontuação: os dois pontos e o travessão.]

1.2. Consideras que as diferenças que encontraste dificultam a compreensão do diálogo da SEQUÊNCIA II?

[Resposta: Sim.]

1.2.1. Porquê?

[Resposta: A ausência das marcas gráficas não permite identificar o início das falas das personagens, nem a qual destas pertence.]

1.3. Transcreve os verbos a negrito.

[Resposta: "Perguntou" e "reafirmou".]

1.3.1. Apresenta três exemplos de verbos que conheças semelhantes aos que transcreveste?

[Cenário de resposta: Dizer, afirmar, explicar, etc.]

1.3.2. Como se denominam este tipo de verbos?



PISTA

Estes verbos **INTRODUZEM** as falas das personagens. Logo, designam-se verbos _____ do discurso.

[Resposta: Verbos introdutórios do discurso.]

1.4. A utilização do verbo *reafirmar* ajuda a caracterizar a personagem da Andorinha Sinhá.

1.4.1. Qual é o significado do verbo *reafirmar*?



PISTA

re- + afirmar v. 1. Afirmar novamente.

afirmar v. 1. Dizer algo com firmeza. 2. Dizer algo como sendo verdade.

[Cenário de resposta: *Reafirmar* significa afirmar novamente, ou seja, dizer algo com firmeza mais do que uma vez.]

1.4.2. Que característica se pode atribuir à Andorinha tendo em conta o diálogo da SEQUÊNCIA I e a escolha deste verbo para introduzir a fala desta personagem? Justifica a tua resposta.

[Cenário de resposta: A Andorinha Sinhá ao contrário dos outros animais do parque não teme o Gato Malhado. Quando ela inicia o primeiro diálogo entre eles, desafia-o, chamando-o de "feio". A sua atitude e a utilização do verbo *reafirmar* demonstram que a Andorinha é corajosa e desafiadora.]

1.5. Regista a seguinte conclusão completando os espaços em branco.

Podemos, então, concluir que o tipo de discurso presente na SEQUÊNCIA I se denomina discurso _____, uma vez que supostamente reproduz **diretamente** as palavras pronunciadas por uma personagem tal como foram proferidas ou pensadas. Na escrita, este tipo de discurso é iniciado por verbos _____.

Além disso, neste tipo de discurso usam-se os seguintes sinais de pontuação:

- as aspas antes e depois da fala, delimitando-a;
- o _____ antes da fala ou depois da fala, delimitando-a;
- os _____ no fim da frase que introduz o discurso direto.

[Cenário de resposta: direto; introdutores do discurso; travessão; dois pontos.]

2. Neste momento, vais confirmar se a tua conclusão está correta. Para isso, realiza os seguintes exercícios.

2.1. Selecciona as frases que se encontram em discurso direto, rodeando as alíneas.

- a) Os animais do parque reclamaram que o Gato Malhado certa vez derrubou, com uma patada, um tímido lírio branco pelo qual se haviam enamorado todas as rosas.
 b) - O malvado Gato Malhado roubou o pequeno Sabiá do ninho de ramos. – disse a mamãe Sabiá.
 c) - O Gato Malhado matou a mais linda pombarola do pomal. – disse o pombo-correio.
 d) As maternais galinhas disseram que muitos pintainhos haviam perecido nas mãos criminosas do Gato Malhado.
 e) - O Gato Malhado não ama a água do meu lago. – disse o Pato Negro.

2.2. Reescreve as frases que não seleccionaste no exercício anterior em discurso direto.

[Cenário de resposta: a) - O Gato Malhado certa vez derrubou, com uma patada, um tímido lírio branco pelo qual se haviam enamorado todas as rosas. – disseram os animais do parque.; d) - Muitos pintainhos pereceram nas mãos criminosas do Gato Malhado. – disseram as maternais galinhas.];

2.3. Agora, completa os espaços em branco, substituindo o verbo dizer por um verbo introdutor mais adequado.

Nota
Se precisares de ajuda, observa a tabela abaixo.

- a) - O malvado Gato Malhado roubou o pequeno Sabiá do ninho de ramos. – _____ a mamãe Sabiá.
 b) - O Gato Malhado matou a mais linda pombarola do pomal. – _____ o pombo-correio.
 c) - O Gato Malhado não ama a água do meu lago. – _____ o Pato Negro.

[Cenário de resposta: b) - O malvado Gato Malhado roubou o pequeno Sabiá do ninho de ramos. – resmungou a mamãe Sabiá.; c) - O Gato Malhado matou a mais linda pombarola do pomal. – choramingou o pombo-correio.; e) O Gato Malhado não ama a água do meu lago. – lamentou o Pato Negro.]

VERBOS INTRODUTORES DO DISCURSO		
afirmar	anunciar	declarar
responder	retorquir	sussurrar
murmurar	segredar	queixar-se
lamentar	reclamar	resmungar
choramingar	protestar	pedir
declarar	deduzir	sugerir
perguntar	berrar	mandar
replicar	gritar	confessar
comunicar	prometer	julgar
interrogar	gaguejar	acrescentar
indagar	concluir	refutar
balbuciar	crer	desabafar

Nota que os verbos introdutores do discurso são muitos e é importante variá-los, escolhendo aquele que, em cada situação, traduz melhor a forma como se diz, o tom de voz utilizado e a intenção da personagem ou do narrador.

3. Para consolidares o que (re)descobriste ao longo desta oficina, realiza o seguinte exercício.

3.1. Lê a seguinte sequência textual retirada da obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado.

SEQUÊNCIA III

- Meu Pai, fiquei ouvindo o Vento contar uma história. Perdi a hora. – Uma história? – **interessou-se** o Tempo, sempre em busca do que lhe fizesse menos pesada a eternidade, droga da eternidade! – Conta-me e, se for realmente, uma boa história, não só te desculparei como te darei uma rosa azul (...).
Sentou-se a Manhã aos Pés do Mestre, agita as fraldas do vestido de claridade, começa a contar.

Amado, J. (2021). *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor*, 27ª ed.. Lisboa: Leya, pp. 19 (texto com supressões)

3.2. Identifica o tipo de discurso presente na sequência textual acima.

[Cenário de resposta: Na sequência textual está presente o discurso direto.]

3.3. Reescreve a sequência textual acrescentando os parágrafos que considerares necessários.

[Cenário de resposta:

- Meu Pai, fiquei ouvindo o Vento contar uma história. Perdi a hora.

- Uma história? – Interessou-se o Tempo, sempre em busca do que lhe fizesse menos pesada a eternidade, droga da eternidade! – Conta-me e, se for realmente, uma boa história, não só te desculparei como te darei uma rosa azul (...).

Sentou-se a Manhã aos Pés do Mestre, agita as fraldas do vestido de claridade, começa a contar.]

3.4. Transcreve o verbo introdutor do discurso a negrito presente na sequência textual.

[Cenário de resposta: Na sequência textual, está presente o verbo introdutor do discurso "interessou-se".]

3.4.1. O uso desse verbo demonstra que tipo de atitude de Tempo?

[Cenário de resposta: A utilização do verbo *interessar-se* demonstra que Tempo ficou curioso e interessado, quando subitamente a Manhã mencionou que tinha estado a ouvir uma história.]



Recorda-te que o Vento contou à Manhã, que contou ao Tempo, a história do Gato Malhado e da Andorinha Sinhá. Esta mesma história foi contada ao narrador pelo Sapo Cururu, velho companheiro do Vento.

3.5. Redige um diálogo, em discurso direto, entre as duas personagens da narrativa, partindo da última frase da SEQUÊNCIA III:

"Sentou-se a Manhã aos Pés do Mestre, agita as fraldas do vestido de claridade, começa a contar."

Imagina como é que a Manhã contaria o início da história de amor do Gato Malhado e da Andorinha Sinhá ao Tempo.

Nota que:

- no diálogo, as duas personagens devem ter no mínimo duas falas;
- deves usar o teu conhecimento sobre a obra para escreveres o diálogo.

Professora Estagiária
Ana Filipa Correia

Anexo 7 – O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá, de Jorge Amado



O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá, de Jorge Amado

PARÊNTESIS DAS MURMURAÇÕES

(Murmurava a Vaca Mocha no ouvido do Papagaio: Onde já se viu um coisa igual? Uma andorinha, da raça volátil das andorinhas, namorando com um gato, da raça dos felinos? Onde já se viu, onde já se viu? E o papagaio murmurava no ouvido da vaca Mocha: Onde já se viu, Padre Nosso que Estais no Céu, uma andorinha andar pelos cantos escondida com um gato? Ave Maria Chela de Graça, andam dizendo, andam dizendo, eu não acredito, eu não acredito, Creio em Deus Padre, mas pode ser, mas pode ser, Salve Rainha, Mãe de Misericórdia, que ele anda querendo casar com ela, Deus me livre e Guarde, ora se tá querendo, ora se, Amém. E o Pombo dizia à Pombo, numa murmuração: Onde já se viu uma andorinha, linda andorinha, louca andorinha, às voltas com um gato? Tem uma lei, uma velha lei, pombo com pombo, pato com pata, pássaro com pássaro, cão com cadela e gato com gata. Onde já se viu uma andorinha noivando com um gato? E a pombo murmurou ao Pombo, num cochicho: É o fim do mundo, os tempos são outros, perdeu-se o respeito por todas as leis. (...) E em coro cantavam: É pecado mortal! O pai da Andorinha ouviu os rumores, a mãe da Andorinha os rumores ouviu. O pai da Andorinha disse zangado à mãe da Andorinha: Nossa filha vai mal, nossa filha anda às voltas com o Gato Malhado. A mãe respondeu: Nossa filha é uma tola, precisa casar. O pai perguntou: Casar, mas com quem? A mãe respondeu: Com o rouxinol que já me falou. E o porque inteiro tal coisa aprovou: Que bom casamento para a Andorinha. O Rouxinol é belo e gentil, sabe cantar, é da raça volátil, com ele bem pode a Andorinha casar. Casar só não pode com o Gato Malhado, andorinha com gato quem no mundo já viu? E o Papagaio dizia: Três vezes Amém.

A ESTAÇÃO DO OUTONO

O Gato (...) envolto em tristeza e solidão, resolveu ir conversar com a Coruja. Esta acordava do seu sono anclã e abria os olhos para a Noite, sua amiga querida.

O Gato sentou-se sobre um galho da jaqueira, ao lado da coruja, e falaram primeiro de coisas indiferentes. Porém a Coruja, sendo adivinha, percebera o que trouxera o Gato Malhado até ali. Foi franca: não só lhe contou as murmurações do parque (que puseram o Gato quase louco de furor) como lhe deu, por fim, sua opinião:

- Amigo velho, não há o que fazer. Como pudeste imaginar que a Andorinha viesse te aceitar como marido? Nunca houve caso... Mesmo se ela te amasse – e quem te afirma que ela te ame? – jamais poderia

casar contigo. Desde que o mundo é mundo, às andorinhas é proibido casar com gatos. Essa proibição é mais do que uma lei e está plantada com fundas raízes no coração das andorinhas. Dizes que ela gosta de ti como se dependesse de sua vontade... Pode ser... acredito mesmo que sim. Mais forte que ela, porém, é a lei das andorinhas. Porque está dentro dela desde o seu mais velho avô, desde a primeira andorinha. E para romper uma lei, é preciso uma revolução... -Completo, balançando a cabeça: - Aliás, era até bom que acontecesse uma revoluçãozinha... Estamos necessitando.

[...]

No derradeiro dia do outono, dia úmido e enevoado, percorrido por um vento que soluçava de frio, a Andorinha quis ir a todos os lugares que haviam aprendido a amar na primavera e no verão. [...]

Andaram até que a Noite chegou. Então ela lhe disse, que aquela tinha sido a última vez, que ia casar-se com o rouxinol porque, ali, porque uma andorinha não pode casar-se com um Gato. Como já o fizera certo dia, voou sobre ele num voo rasante, tocou-lhe com a sua esquerda – era a sua maneira de beijar – e ele não pôde desta vez ouvir o pequeno coração da Andorinha, tão fracos que eram os seus latidos. Pelos ares ela se foi, não olhou para trás.



Amado, J. (2021). *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor*, 27ª ed.. Lisboa: Leya, pp. 71-99 (texto com supressões).

Anexo 8 – Ficha de Trabalho 2



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
AURÉLIA DE SOUSA



Um passeio linguístico por dentro do discurso da obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* de Jorge Amado

Nome: _____ Turma: 8ªA

Recorda-te que na última aula (re)descobriste o discurso direto e as suas marcas características. Agora, vais (re)descobrir um outro tipo de discurso e aprofundar a compreensão acerca do excerto estudado na aula. Para isso realiza a seguinte ficha, seguindo as instruções.

1. Lê as seguintes sequências textuais retiradas da obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado.

SEQUÊNCIA I

- Amigo velho, não há o que fazer. Como pudeste imaginar que a Andorinha viesse te aceitar como marido?

SEQUÊNCIA II

A Coruja disse ao amigo velho que não havia mais o que fazer e perguntou-lhe como é que ele pudera imaginar que a Andorinha o viesse a aceitar como marido.

A SEQUÊNCIA I e a SEQUÊNCIA II apresentam o mesmo discurso relatado de duas formas diferentes. Primeiro, vais descobrir quais são as principais diferenças existentes entre as duas sequências textuais.

- 1.1. Transcreve, da SEQUÊNCIA I, a forma verbal que se encontra no Pretérito Perfeito do Indicativo.

[Cenário de resposta: "pudeste"]

- 1.2. Identifica o tempo verbal em que se encontra a MESMA forma verbal na SEQUÊNCIA II?

[Cenário de resposta: Pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo]

- 1.3. Observa o quadro.

	SEQUÊNCIA I		SEQUÊNCIA II
	"Amigo Velho"		"ao Amigo Velho"
Função Sintática	[Vocativo]	→	[Complemento Indireto]

1.3.1. Identifica a função sintática de cada uma das expressões, completando o quadro.

1.4. Identifica a pessoa do pronome pessoal átono "te", na SEQUÊNCIA I, assinalando a opção correta

PISTA: Se estiveres com dúvidas, consulta a página 258 do teu manual.

- ☐ 1ª pessoa
 ☐ 2ª pessoa
 ☐ 3ª pessoa

[Cenário de resposta: 2ª pessoa.]

1.5. Indica qual é o pronome pessoal que corresponde ao "te", na SEQUÊNCIA II.

[Cenário de resposta: "ele".]

1.5.1. Identifica a pessoa em que se encontra o pronome pessoal que identificaste?

[Cenário de resposta: 3ª pessoa.]

2. Lê as seguintes sequências textuais retiradas da obra *O Gato Molhado e a Andorinha Sinha*, de Jorge Amado.

SEQUÊNCIA III

- Nossa filha vai mal, nossa filha anda às voltas com o Gato Molhado. - disse o pai da Andorinha zangado à mãe da Andorinha. A mãe respondeu:
 - Nossa filha é uma tola, precisa casar.

SEQUÊNCIA IV

O pai da Andorinha disse zangado à mãe da Andorinha que a filha deles ia mal, a filha deles andava às voltas com o Gato Molhado. A mãe da Andorinha respondeu que a filha deles era uma tola e precisava de casar.

A SEQUÊNCIA III e a SEQUÊNCIA IV apresentam o mesmo discurso relatado de duas formas diferentes. Primeiro, vais descobrir quais são as principais diferenças existentes entre as duas sequências textuais.

2.1. Transcreve, da SEQUÊNCIA III, as formas verbais que se encontram no Presente do Indicativo.

[Cenário de resposta: "vai", "anda", "é", "precisa".]

2.2. Identifica o tempo verbal em que se encontram a MESMAS formas verbais na SEQUÊNCIA IV?

[Cenário de resposta: Pretérito mais que perfeito simples]

2.3. Transcreve um determinante possessivo da SEQUÊNCIA III.

[Cenário de resposta: "nossa".]

2.3.1. Indica qual é o pronome possessivo correspondente na SEQUÊNCIA IV.

[Cenário de resposta: "deles".]

3. Lê as seguintes sequências textuais retiradas da obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado.

SEQUÊNCIA V

« Que fizeste de ontem para hoje? Hoje estás ainda mais linda do que ontem e mesmo mais linda do que estavas essas noites no sonho em que te vi ...
« Conta-me o teu sonho. Eu não te conto o meu porque sonhei com uma pessoa muito feia: sonhei contigo ...

SEQUÊNCIA VI

O Gato perguntou à Andorinha o que é que ela tinha feito do dia anterior para aquele dia porque naquele dia estava ainda mais linda do que no dia anterior e mesmo mais linda do que estava naquelas noites no sonho em que a viu. A Andorinha pediu ao Gato que lhe contasse o seu sonho e disse-lhe que não lhe contava o seu porque tinha sonhado com uma pessoa muito feia: sonhou com ele.

A SEQUÊNCIA V e a SEQUÊNCIA VI apresentam o mesmo discurso relatado de duas formas diferentes. Primeiro, vais descobrir quais são as principais diferenças existentes entre as duas sequências textuais.

3.1. Transcreve todas as expressões de tempo que encontras na SEQUÊNCIA V.

[Cenário de resposta: "ontem"; "hoje".]

3.1.1. Indica quais as expressões de tempo correspondentes na SEQUÊNCIA VI.

[Cenário de resposta: "dia anterior"; "naquele dia".]

- 3.2. Indica qual é o pronome presente na SEQUÊNCIA VI correspondente ao pronome "me" presente na SEQUÊNCIA V, na linha 4.

[Cenário de resposta: "lhe".]

- 3.2.1. Identifica a pessoa de cada um destes pronomes.

[Cenário de resposta: "me" > 1ª pessoa e "lhe" > 3ª pessoa.]

- 3.3. Indica qual é a expressão presente na SEQUÊNCIA VI correspondente à forma tónica "contigo" presente na SEQUÊNCIA V, na linha 5.

[Cenário de resposta: "com ele".]

4. Regista a seguinte conclusão, completando os espaços em branco.

Podemos, então, concluir que as SEQUÊNCIAS I, III e V apresentam um discurso _____. Já as SEQUÊNCIAS II, IV e VI apresentam um discurso _____, uma vez que reproduzem **indiretamente** as palavras pronunciadas por uma personagem, mas sofrendo algumas alterações a nível linguístico. Por outras palavras, no discurso indireto, o narrador seleciona, resume e interpreta a fala e/ou os pensamentos das personagens.

Na escrita, este tipo de discurso também é iniciado por verbos _____, mas _____ marcas gráficas como: os dois pontos, as aspas e o travessão.

[Cenário de resposta: direto; indireto; introdutores do discurso; não possui.]

4.1. Sintetiza, agora, as diferenças que encontraste, preenchendo os espaços em branco com uma das opções apresentadas entre parênteses.

No discurso direto os pronomes pessoais encontram-se na _____ (1ª e 2ª pessoas/ 3ª pessoa), já no discurso indireto, os pronomes pessoais passam para a _____ (1ª e 2ª pessoas/ 3ª pessoa).

Exemplos:

D.D	→	D.I
Eu, tu, nós, vós	→	_____
Me, te, nos, vos	→	o(s), a(s), lhe(s), se
_____	→	si, consigo, (com) ele(s), (com) ela(s), consigo

[Cenário de resposta: 1ª e 2ª pessoas; 3ª pessoa; ele(s), ela(s); Mim, comigo, ti, contigo, connosco, convosco.]

No discurso _____ (direto/indireto) as formas verbais podem encontrar-se no presente do indicativo ou no pretérito perfeito do indicativo. Já no discurso _____ (direto/indireto), passam para o pretérito imperfeito do indicativo e para o pretérito mais-que-perfeito simples ou composto do indicativo, respetivamente.

Exemplos:

D.D	→	D.I
Pudesse (Pretérito perfeito do indicativo)	→	_____ (Pretérito mais-que-perfeito do indicativo)
_____	→	andava (Pretérito imperfeito do indicativo)
(Presente do indicativo)		

[Cenário de resposta: direto; indireto; pudera; anda.]

No discurso _____ (direto/indireto), a expressão que exerce a função sintática de vocativo passa a ter a função sintática de complemento indireto no discurso _____ (direto/indireto).

Exemplos:

D.D	→	D.I
"Ó Amigo Velho" (V)	→	"ao Amigo Velho" (C.I)

[Cenário de resposta: direto; indireto.]

Na transposição do discurso direto para o discurso indireto e vice-versa, as palavras ou expressões com valor de lugar e tempo também são alvo de transformação.

Exemplos:

D.D		D.I
Ontem	→	naquele dia
_____	→	no dia seguinte
aqui	→	ali
cá	→	lá

[Cenário de resposta: no dia anterior; hoje; amanhã.]

Na transposição do discurso direto para o discurso indireto e vice-versa, os determinantes e pronomes possessivos e demonstrativos também são alvo de transformação.

Exemplos:

D.D		D.I
Meu(s), minha(s), nosso(s), nossa(s)	→	_____
Teu(s), tua(s), vosso(s), vossa(s)	→	_____

[Cenário de resposta: seu(s) ou dele(s), sua(s) ou dela(s).]

5. Para consolidares o que (re)descobriste ao longo desta oficina, realiza o seguinte exercício.

- 5.1. Observa o seguinte diálogo.

O pai da Andorinha disse zangado à mãe da Andorinha:

- Hoje, o Reverendo Papagaio contou-me que a Sinhá anda às voltas com o Gato Malhado.
- Ela precisa de casar. – respondeu a mãe da Andorinha.

- 5.2. **Reescreve** o diálogo no discurso indireto.



Não te esqueças de acrescentar as conjunções ou locuções conjuncionais adequadas ao contexto para ligares as frases. Por exemplo: Mas, no entanto, porém, e, pois, etc.

[Cenário de resposta: O pai da Andorinha disse zangado à mãe da Andorinha que naquele dia o Reverendo Papagaio lhe contara que a Sinhá andava às voltas com o Gato Malhado e a mãe respondeu que ela precisava de casar.]

5.3. Preenche o quadro com as alterações que ocorreram na transposição do discurso direto para o discurso indireto.

Alterações	Discurso Direto	Discurso Indireto
Pronomes Pessoais	me	lhe
Expressões com valor de lugar e de tempo	Hoje	Naquele dia
Tempos Verbais	Contou Anda Precisa	Contara Andava Precisava



Recorda-te que a Velha Coruja disse ao Gato Malhado que era "até bom que acontecesse uma revoluçãozinha...".

6. Redige, em discurso indireto, um último diálogo entre a Andorinha Sinhá e o Gato Malhado.

O que poderia ter dito o Gato Malhado à Andorinha Sinhá para fazê-la mudar de ideias em relação ao casamento com o rouxinol? Imagina que és o narrador e tens a oportunidade de fazer a revolução, mudando o final da história de amor do Gato Malhado e da Andorinha Sinhá, dando-lhe um final feliz.

Professora Estagiária
Ana Filipa Correia

Anexo 9 – Vanessa vai à Luta, de Luísa Costa Gomes



Vanessa vai à Luta, de Luísa Costa Gomes

CENA XI

É o dia de anos da Vanessa. Ela está sentada no quarto, em cima da cama, no seu vestido novo e penteada a rigor, embora já bastante descomposta, rodeada de papéis de embrulho e caixas abertas. Os presentes são do género Loja dos Trezentos. VANESSA tem na mão uma Barbie nova e na outra uma panelinha de brincar, de um serviço de mesa que lhe ofereceram.

VANESSA

(vai batendo com a panela na cabeça da boneca, ritmando as palavras)

10 Que linda que tu és, mas olha para ti, como tu és linda! Tens um cabelinho todo armado e um nariz arrebitado, que linda, que linda, que linda! Agora toma lá na mona e vai mas é fazer o jantar antes que eu me chateie contigo! *(Imita a voz da Barbie)* Ai, ai! Não batas com tanta força que me magoas! Com força? Achas que isso era com força? *(Bate com força)* Isto é que é força, bué de força, assim, assim! *(Atira a boneca para o chão).*

15

A Mãe entra.

MÃE

Já estás a estragar. Se a tua tia te visse a tratares assim a boneca, nunca mais te dava
20 nada.

VANESSA

Isto não se estraga. É de borracha. *(Atira com a boneca contra a parede).*

MÃE

25 Vanessa!

Entra o PAI.

30

PAI

(para a Mãe)

Então, já podemos?

MÃE

35 *(resignada)*
Está para aqui a atirar com a boneca que a tia Marília lhe deu.

PAI

Não gostas da boneca?

VANESSA

40 Gosto. É boa para atirar porque é de botracha. *(Atira com a boneca)* Viste? Não se parte.
Fica só despendeada e com os braços um bocado tortos.

PAI

45 Ainda falta dar uma prenda.

VANESSA

(parando imediatamente, fixa o PAI, cheia de esperança)
50 A sério?

PAI

É verdade. Queres mais uma prenda?

VANESSA

55 Sim, ó Pai, o que é? O que é?

PAI

Não adivinhas?

VANESSA

60 Não, ó Pai, o que é? O que é?

PAI

65 Rodrigo, podes entrar!

O Rodrigo entra com um embrulho deslumbrante que entrega à VANESSA. A VANESSA rasga logo o papel, impaciente. E a metralhadora com que ela andou a sonhar.

70

VANESSA

Espetáculo! Já viste, Rodrigo? Espetáculo! Que fixe! *(Experimenta a metralhadora, que faz ruídos diferentes. Vai dar beijinhos a todos)* Obrigada Pai! Obrigada Mãe! Obrigada Rodrigo! Que bom dia de anos! Que grande festa!

PAI

Tem cuidado!

MÃE

Não faças tanto barulho!

VANESSA

(Fazendo imenso barulho)

Eu tenho cuidado! Eu não faço barulho!

A VANESSA sai a correr, feliz da vida, depois de metralhar toda a gente, enquanto a MÃE tapa os ouvidos e se encolhe a um canto e o PAI e o RODRIGO riem da alegria dela.

CENA XII

Seis meses depois. VANESSA está sentada na sala, de metralhadora em punho, ao lado do berço. Ouve-se o choro do bebé.

VANESSA

Dorme, dorme descansada. Eu estou aqui ao pé de ti. Eu dantes queria uma metralhadora, sabes, mas não sabia para que é que queria a metralhadora. Perguntavam-me e eu dizia que era para brincar e era verdade. Mas agora já sei para que é. É para defender a minha irmã pequena. Venham cá dar-lhe espanadores, aspiradores, esfregonas, baldes, tachos e panelas e vão ver se não são corridos a tiro. Vá, experimentem. Experimentem lá. E tu, dorme. Quando cresceres, forte e bonita, vais poder ser aquilo que quiseres. Podes ser chofer de táxi, se quiseres. Podes ser polícia. Ou astronauta. Piloto de corridas de automóveis. Podes ser professor de karaté e os rapazes vão gostar, muito de ti, muito, muito. Se não gostarem, pior para eles. Podes ser guerreiro do espaço. Tudo o que quiseres. Futebolista. E aí de quem nos disser que não. Deixa comigo. Eu estou cá para te proteger; Dorme. Não te preocupes. Eu trato de tudo.

Anexo 10 – Ficha de Trabalho 3



Um passeio linguístico por dentro do discurso da obra *Vanessa vai à Luta*, de Luísa Costa Gomes¹

Nome: _____ Turma: 8^ªA



1. Lê o seguinte excerto da obra *Vanessa vai à Luta*, de Luísa Costa Gomes.

PAI
Quem é que queres metralhar?

VANESSA
Não é a sério, é de plástico, mas é buê... A Mãe diz que eu devia querer uma coisa de menina. Diz que sou uma menina e diz que tenho de querer coisas de menina, senão os rapazes não gostam de mim. Já viste que os brinquedos das raparigas são estúpidos? Bebés, carrinhos de supermercado, cozinhas, rolos para pôr no cabelo, batom, tinta para pintar as pestanas, panelas, aspiradores, vassouras, sabes que até vassouras de brincar lá tinham na loja? Como é que se brinca com uma vassoura, não me dizes?

PAI
Pergunta às bruxas.

Gomes, L.C. (2022). *Vanessa vai à Luta*. Porto: Porto Editora (texto adaptado).



Quando conversamos, usamos muitas frases complexas, com muitas orações subordinadas, para nos entendermos. Hoje, vais aprender uma dessas orações!

GRUPO I

Primeiro, aprenderás a identificar a nova oração subordinada e conhecerás as suas características gerais.

1. Observa os exemplos.

a) A Vanessa desejava que lhe dessem uma metralhadora. → b) A Vanessa desejava uma metralhadora.

a) A mãe exigiu que a Vanessa ajudasse. → b) A mãe exigiu a ajuda da Vanessa.

1.1. Indica as diferenças entre as frases a) e as frases b).

Cenários de resposta: Nas frases a), o constituinte sublinhado é iniciado por uma conjunção e nas frases b), o constituinte sublinhado não é introduzido por esse elemento. / Nas frases b), o constituinte sublinhado é iniciado por um determinante e nas frases a) por um conjunção. / Nas frases a), o constituinte sublinhado é uma oração e nas frases b), o constituinte sublinhado é um grupo nominal.

¹ Título inspirado no artigo "Um passeio de linguística por dentro de um poema de Eugénio de Andrade" in *Cifras do Tempo*, de Óscar Lopes.

1.2. Preenche a coluna A, associando corretamente as opções da coluna B.

COLUNA A	COLUNA B
O constituinte sublinhado nas FRASES a) é ☐	1. Grupo nominal
O constituinte sublinhado nas FRASES b) é ☐	2. Oração subordinada iniciada por "que"

Resposta: a) 2; b) 1.

1.3. Consideras que a substituição da oração subordinada por um grupo nominal altera o sentido da frase? Justifica a tua resposta.

Cenário de resposta: Não, porque, quando a oração subordinada é substituída por um grupo nominal, a frase continua a transmitir a mesma mensagem, não perdendo o seu sentido.

1.4. Rodela uma das opções apresentadas em (i.) e (ii.), completando a conclusão.

As orações subordinadas substantivas (i.) podem não podem ser substituídas por um grupo (ii.) verbal (nominal/adjetival), ou seja, por um grupo em que o núcleo é um nome (ou um pronome). Por isso denominam-se substantivas, uma vez que, na nomenclatura gramatical anterior, o "nome" era conhecido como "substantivo".

2. Repara, novamente, nos exemplos.

- a) A Vanessa desejava uma metralhadora.
b) A mãe exigiu a ajuda da Vanessa.

2.1. Substitui, nas frases, o constituinte sublinhado (grupo nominal) pelas formas do pronome pessoal átono *o*, *a*, *os* ou *as*.

- a) A Vanessa desejava-a.
b) A mãe exigiu-a.

2.2. Substitui, nas frases, o constituinte sublinhado (grupo nominal) pelo pronome demonstrativo *isso*.

- a) A Vanessa desejava isso.
b) A mãe exigiu isso.

2.3. Formula uma questão sobre o constituinte sublinhado (grupo nominal) com a forma *o quê* ou *quem*?. Segue o exemplo apresentado na alínea a).

- a) A Vanessa desejava o quê? Resposta: uma metralhadora.
b) A mãe exigiu o quê? A ajuda da Vanessa.]

2.4. Identifica a função sintática desempenhada pelo constituinte sublinhado (grupo nominal), tendo em conta os testes sintáticos utilizados nos exercícios anteriores (2.1., 2.2. e 2.3.).

- a) Complemento direto.
b) complemento direto.

3. Repara, novamente, nos exemplos.

- a) A Vanessa desejava que lhe dessem uma metralhadora.

b) A mãe exigiu que a Vanessa ajudasse.

3.1. Substitui, nas frases, a oração sublinhada pelas formas do pronome pessoal átono *o, a, os* ou *as*.

c) A Vanessa desejava -o.

d) A mãe exigiu -o.

3.2. Substitui, nas frases, a oração sublinhada pelo pronome demonstrativo *isso*.

c) A Vanessa desejava isso.

d) A mãe exigiu isso.

3.3. Formula uma questão sobre a oração sublinhada com a forma *o quê* ou *quem*? . Segue o exemplo apresentado na alínea a).

a) A Vanessa desejava o quê? Resposta: Que lhe dessem uma metralhadora.

b) A mãe exigiu o quê? Que a Vanessa ajudasse.

3.4. Identifica a função sintática desempenhada pela oração sublinhada, tendo em conta os testes utilizados nos exercícios anteriores (3.1., 3.2. e 3.3.).

a) complemento direto

b) complemento indireto.

3.5. Rodeia uma das opções apresentadas em (i.), completando a conclusão.

A oração subordinada substantiva desempenha a função sintática de (i.) complemento direto/complemento indireto da frase, normalmente, desempenhada por grupos nominais, completando o sentido do verbo. Por esta razão, designa-se oração completiva.

4. Observa os exemplos.

a) O pai da Vanessa perguntou que gostou do presente.

b) A Vanessa disse que a boneca era de borracha.

c) A Vanessa questionou que podia brincar.

4.1. Indica as alíneas cujas frases não fazem sentido.

Resposta: a) e c).

4.1.1. Justifica a tua resposta.

Cenário de resposta: As frases a) e c) não fazem sentido, uma vez que os verbos requerem a utilização de outra conjunção.

4.2. Realiza as alterações necessárias nas frases de modo a fazerem sentido.

i) O pai da Vanessa perguntou se gostou do presente.

ii) A Vanessa questionou se podia brincar.

4.3. Indica quais as alterações que realizaste.

No exercício anterior, procedi à alteração da conjunção que sucede o primeiro verbo pela conjunção *se*.

4.4. Identifica a função sintática desempenhada pelas orações subordinadas sublinhadas, tendo conta as alterações realizadas no exercício anterior.

a) complemento direto

b) complemento indireto.

4.4.1. Justifica a tua resposta com recurso a um teste sintático.

Cenário de resposta: a) O pai da Vanessa perguntou isso; b) A Vanessa questionou isso.

4.5. Identifica a oração subordinada sublinhada nas diferentes frases.

Resposta: oração subordinada substantiva completiva.

4.6. Explicita a razão pela qual se utilizam diferentes conjunções na alínea b) e nas alíneas a) e c).

Cenário de resposta: Nas frases a) e c) e na frase b) utilizam-se diferentes conjunções devido ao verbo que as seleciona.]

4.7. Completa a tabela.

4.7.1. Preenche a alínea a) e b), tendo em conta os verbos apresentados na tabela.

Verbos que pedem oração subordinada substantiva completiva			
Verbos que antecedem a conjunção a) _____		Verbos que antecedem a conjunção b) _____	
c) _____	- acrescentar; - afirmar;	d) _____	- investigar;
- assegurar;	- prometer;	- desejar;	- inquirir;
- esperar;	- sentir;	- prever.	- interrogar;
			e) _____

Resposta: a) que; b) se.

4.7.2. Preenche a alínea c), d) e e) com os verbos apresentados nos exemplos na questão 4..

Cenário de resposta: c) dizer; d) perguntar; e) questionar.

4.8. Rodeia uma das opções apresentadas em (i.) e (ii.), completando a conclusão.

A oração subordinada substantiva completiva pode ser introduzida pela conjunção (i.) que/quando/se/porque ou (ii.) que/quando/se/porque, dependendo do verbo introdutor. Estas conjunções designam-se **conjunções subordinativas completivas**. Conclui-se que o verbo seleciona a oração subordinada substantiva completiva, por isso, é o elemento subordinante.

GRUPO II – EXERCÍCIOS DE CONSOLIDAÇÃO

1. Observa os exemplos.

- A mãe da Vanessa assegurou que utilizava os aparelhos de ginástica.
- A mãe da Vanessa descobriu que estava grávida.
- A Vanessa perguntou à mãe se podia comprar a metralhadora.

1.1. Sublinha em cada frase a oração subordinada substantiva completiva.

1.2. Rodeia o elemento subordinante.

2. Transforma os constituintes sublinhados numa oração subordinada substantiva completiva.

- A Fada Marina imaginou a ida ao baile.
 - A Fada Marina reafirmou a importância de pedir um desejo.
- a. A Fada imaginou que ia ao baile.
- b. A Fada Marina reafirmou que era importante pedir um desejo.

3. Elabora uma frase com uma oração subordinada substantiva completiva.

- A Vanessa disse... que a mãe trabalhava mais do que o pai.

- b. A Vanessa perguntou... se Deus escolhia o sexo do bebé.
4. **Assinala** as frases que incluem uma oração subordinada substantiva completiva.

- ☐ a. A Vanessa perguntou ao pai se via televisão na telefonia.
- ☐ b. O pai da Vanessa compra muitas telefonia para colecionar.
- ☐ c. Todos sabiam que a Vanessa queria uma metralhadora.
- ☐ d. A mãe da Vanessa era muito insistente.

[Cenário de resposta: a); c).]

GRUPO III

Agora, que já conheces a nova oração subordinada, redescobre o excerto da obra apresentado anteriormente.

1. **Relê** o excerto da obra *Vanessa vai à Luta*, de Luisa Costa Gomes.

PAI

Quem é que queres metralhar?

VANESSA

Não é a sério, é de plástico, mas é bué... A Mãe diz que eu devia querer uma coisa de menina. Diz que sou uma menina e diz que tenho de querer coisas de menina, senão os rapazes não gostam de mim. Já viste que os brinquedos das raparigas são estúpidos? Bebés, carrinhos de supermercado, cozinhas, rolos para pôr no cabelo, batom, tinta para pintar as pestanas, panelas, aspiradores, vassouras, sabes que até vassouras de brincar lá tinham na loja? Como é que se brinca com uma vassoura, não me dizes?

PAI

Pergunta às bruxas.

Gomes, L.C. (2022). *Vanessa vai à Luta*. Porto: Porto Editora (texto adaptado).

- 1.1. **Identifica** o tipo de discurso predominante no excerto.

Resposta: discurso direto.

- 1.2. **Sublinha** no excerto **cinco** orações subordinadas substantivas completivas.

- 1.3. **Transcreve apenas uma** das orações que encontre.

Cenário de resposta: "que eu devia querer uma coisa de menina".

- 1.3.1. **Identifica** a função sintática desempenhada pela oração.

Cenário de resposta: complemento direto.

- 1.3.1.1. **Justifica** a tua resposta.

Cenário de resposta: A Mãe diz isso. ou A mãe di-lo. ou A mãe diz o quê? Que eu devia querer uma coisa de menina.

- 1.4. **Completa** as seguintes frases de acordo com a informação presente no excerto.

- a) A mãe da Vanessa disse que ela devia querer coisas de menina.
- b) A Vanessa perguntou ao pai se sabia que na loja tinha vassouras de brincar.
- c) A Vanessa disse que a metralhadora não era a sério, mas de brincar.

GRUPO IV

Finalmente, é tempo de utilizares de forma consciente e intencional a nova oração que aprendeste.

1. Redige, em discurso indireto, um diálogo entre a Vanessa e a sua irmã, imaginando que a Vanessa lhe conta o episódio da metralhadora dez anos mais tarde.

O teu diálogo deve respeitar o seguinte parâmetro:

- deve conter, no mínimo, duas orações subordinadas substantivas completivas.

Professora Estagiária,
Ana Filipa Correia

ANEXO 1

LEMBRETE

A obra *Vanessa vai à Luta*, de Luísa Costa Gomes é um texto dramático. O texto dramático é composto pelo texto principal, ou seja, pela falas das personagens, e pelo texto secundário, constituído pela indicações cénicas ou didascálias.

Dentro das falas das personagens, podemos encontrar os diferentes modos de representação do discurso:

- o diálogo, quando as personagens falam entre si;
- o monólogo quando a personagem fala consigo mesma;
- o aparte, quando a personagem dirige, geralmente, um comentário ao público, pressupondo não ser ouvida pelas restantes personagens.

Apêndices

Apêndice 1

O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá, Jorge Amado

2.3

A ESTAÇÃO DO VERÃO

305 Este é um capítulo curto porque o verão passou muito depressa com o seu sol ardente e suas noites plenas de estrelas. E sempre rápido o tempo da felicidade. O Tempo é um ser difícil. Quando queremos que ele se prolongue, seja demorado e lento, ele foge às pressas, nem se sente o correr das horas. Quando queremos que ele voe mais depressa que o pensamento, porque sofremos, porque vivemos um tempo mau, ele escolhe moroso, longo e o desfilar das horas.

310 Curto foi o tempo do verão para o Gato e a Andorinha. Encheram-no com passeios vagabundos, com longas conversas à sombra das árvores, com sorrisos, com palavras murmuradas, com olhares tímidos porém expressivos, com alguns arrufos também...

315 Não sei se arrufos será a palavra precisa. Explicarei: por vezes a Andorinha encontrava o Gato abaido, de bigodes murchos e olhos ainda mais pardos. A causa não variava: a Andorinha saía com o Rouxinol, com ele conversara ou tivera aula de canto – o Rouxinol era o professor. A Andorinha não compreendia a atitude do Gato Malhado, aquelas súbitas tristezas que se prolongavam em silêncios difíceis. Entre ela e o Gato jamais havia sido trocada qualquer palavra de amor, e, por outro lado, a Andorinha, segundo disse, considerava o Rouxinol um irmão.

320 Um dia – dia em que a aula de canto se prolongara além do tempo costumeiro – quando os bigodes do Gato estavam tão murchos que tocavam o solo, ela lhe pediu explicação daquela tristeza. O Gato Malhado respondeu:

– Se eu não fosse um gato, te pediria para casares comigo...

330 A Andorinha ficou calada, num silêncio de noite profunda. Surpresa? – não creio, ela já adivinhara o que se passava no coração do Gato. Zanga? – não creio tampouco, aquelas palavras foram graças ao seu coração. Mas tinha medo. Ele era um gato e os gatos são inimigos irreconciliáveis das andorinhas.

335 Voou rente sobre o Gato Malhado, tocou-o de leve com a asa esquerda, ele podia ouvir os latidos do pequeno coração da Andorinha Sinhá. Ela ganhou altura, de longe ainda o olhou, era o último dia de verão.

Jorge Amado, *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor*, 256^o ml., Lachua, Lapa, 2000, pp. 56-68 (texto com adaptações).



PROFESSOR

Educação Literária | Leitura

1. a, c, f, b, e, d, g, h, i, e, f, f, f, g, h, i.

2. Fisicamente, o Gato era malhado, «branco, com um grande «carapinto» (tinha um olho «verde» e um olho «azul»). Psicologicamente, era um «gato mau» e bastante comedido, pois tinha-se em grande conta «um gato velho, velho, que se considerava um ser superior, mais culto do que toda a gente do bairro e que se achava — principalmente — um gato bonito» (p. 42-43). Além disso, tinha-se apaixonado (ou apaixonado de novo) por uma mulher (que ficou na água?) Em termos físicos, a Andorinha era jovem, «uma adalberto», com um «verdadeiro» e «doce» e «agudo». Psicologicamente, era alguém «que não podia ver ninguém» triste; era rebelde, não tratava o Gato «com devido respeito». Tal atitude parecia ser uma forma de mostrar o seu afeto por ele, já que entrava a sua carinha.

3. O conflito interior do Gato Malhado deve-se ao seu orgulho ferido. Insultado pela Andorinha Sinhá, a sua razão do-ê-lo para se afastar, mas o seu coração apaixonado diz o oposto.

4. Os sonhos dos dois «namorados» eram causados pelas coisas do Gato Malhado, porque «a Andorinha via com o Rosalind, com ele começara a fazer o seu de canto — o Rosalind era o professor» (p. 110-111). Sinhá não compreendia, já que, para ela, o Rosalind era como um «velho», e, além disso, não tinha «vida brava» da qualquer palavra de amor entre ela e o Gato Malhado.

5. Nas palavras do Gato Malhado, essa impossibilidade deve-se ao facto de serem de espécies diferentes.

1. Associa as expressões temporais (coluna A) aos acontecimentos (coluna B), de modo a obteres uma síntese do texto por ordem cronológica.

- a. «[N]aquele segundo dia de primavera» (linha 6), o Gato Malhado
b. «Acontece-lhe então levantar-se» (linha 13) e
c. «Agora não eram apenas os pés que já não lhe obedeciam» (linhas 50-51), o gato também
d. «Enquanto atravessa rapidamente por entre o mato» (linhas 77-78), ele
e. «Quando, pela manhã, [...] pela primeira vez naquele dia» (linha 96), o par
f. «Assim aconteceu na primavera» (linha 103)
g. «Curto foi o tempo do verão para o Gato e a Andorinha» (linha 112), no qual
h. «[F]oi o último dia do verão» (linha 139), quando o Gato Malhado

1. recorda o diálogo que manteve com a jovem.
2. confessou o seu amor e a Andorinha retribuiu com um gesto de afeto.
3. houve passados, diálogos e alguns amos.
4. procurou a Andorinha Sinhá com o olhar.
5. iniciou-se um relacionamento amoroso improvável.
6. se via, trocava confidências e sorrisos.
7. sorria, enquanto conversava com a Andorinha.
8. seguir instintivamente até à casa de Sinhá.

2. Caracteriza física e psicologicamente os dois protagonistas, de acordo com os elementos textuais.

3. Explicita o conflito interior do Gato Malhado (linhas 37 a 47).

4. Esclarece o motivo dos arrufos dos dois «namorados».

5. Apresenta o motivo pelo qual o pedido de casamento era impossível.

6. Identifica os recursos expressivos nos excertos abaixo.

a. «seus pés, de tão pesados, pareciam ter chumbo grudado» (linha 24).

b. «O Gato fez a cara mais triste do mundo.» (linha 69).

c. «A Andorinha ficou calada, num silêncio de noite profunda.» (linhas 130-131).

- 6.1 Explicita o valor expressivo dos recursos presentes nas alíneas b. e c.

7. Relaciona a afirmação «Curto foi o tempo do verão para o Gato e a Andorinha» (linha 112) com a vivência do tempo psicológico dos protagonistas.