

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

A Gramática ao serviço de outras competências: o caso dos clíticos

Cândida Natacha Carvalho Barbosa

M

2024



Cândida Natacha Carvalho Barbosa

A Gramática ao serviço de outras competências: o caso dos clíticos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte e pelo Professor Dr. Miguel Baptista Miranda Correia.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Aos meus pais.

Sumário

Declaração de honra	7
Agradecimentos	8
Resumo.....	10
Abstract	11
Índice de Figuras (ou Ilustrações).....	12
Índice de Tabelas (ou Quadros)	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 educativo	20
1.1.1. Instituição escolar	20
1.1.2. Perfil da turma	22
1.2. Delimitação da área de intervenção.....	26
2.Enquadramento teórico	33
2.1. A importância da Gramática no ensino da língua materna (LM)	33
2.2. Metodologias didáticas para o ensino da gramática.....	37
2.2.1. Método dedutivo – ensino tradicional	37
2.2.2. Método indutivo - abordagem pela descoberta.....	38
2.3. Laboratório gramatical	40
2.3.1. Vantagens e desafios da aplicação do laboratório gramatical	43
2.4. A Didática do Jogo no processo de ensino-aprendizagem.....	46
2.5. Variação linguística: Contraste entre o PE e o PB	50
2.5.1. Os pronomes clíticos no PE.....	53
3.Estudo empírico	62
3.1. Metodologia Científica	62
3.1.1. Objetivos da investigação	63
3.1.2. Ferramentas de recolha e análise de dados	64
3.2. Plano de Ação	65
3.2.1. 1.º ciclo de investigação-ação.....	70

3.2.2. Prática letiva	71
3.2.1. Resultados obtidos	77
3.2.2. 2.º ciclo de investigação-ação.....	84
3.2.3. Prática letiva	84
3.2.4. Resultados obtidos	88
3.3. Reflexão final	92
Considerações Finais	96
Referências Bibliográficas	100
Anexos	110
Anexo 1 - Teste diagnóstico	111
Anexo 2 - Pré-teste (1.º ciclo de investigação-ação).....	115
Anexo 3 – Laboratório Gramatical	119
Anexo 4 - Pós-teste	130
Anexo 5 – Jogo didático	134
Anexo 6 – Pré-teste (2.º ciclo de investigação-ação).....	142
Anexo 7 - Laboratório Gramatical	144
Anexo 8 - Pós-teste	150
Anexo 9 - Jogo didático	152

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria 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.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório de estágio, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

Madeira, 2 de setembro de 2024

Cândida Natacha Carvalho Barbosa

Agradecimentos

Depois de uma jornada de 5 anos fora do meu ninho em que decidi abraçar uma nova vida para realizar um sonho de menina, quero agradecer às pessoas que me ajudaram a concretizá-lo.

À professora Doutora Isabel Margarida Duarte, pela orientação do relatório de estágio, por todo o saber, comentários e opiniões transmitidos.

Ao Professor Dr. Miguel Correia, pela disponibilidade imediata, conselhos e atenção demonstrada.

À professora Ana Amaro, orientadora de estágio, pelo carinho transmitido, docilidade, confiança, flexibilidade e liberdade concebida durante o estágio.

À supervisora de estágio, Doutora Isabel Morujão, pelos comentários e críticas construtivas envoltos de conselhos sábios que me tornaram uma melhor profissional.

À professora Doutora Sónia Valente Rodrigues, pelos ensinamentos facultados nos seminários.

Aos meus primeiros alunos do 9.º X e do 12.º Y, aos meus meninos, pelos quais tenho um grande apreço e nutro um carinho especial. Agradeço-vos por toda a confiança depositada, compreensão e pela relação de carinho estabelecida.

Aos meus amigos da faculdade pelo companheirismo durante o mestrado e ao meu colega de estágio, com quem aprendi muito.

À minha segunda casa, a residência universitária World SPRU Porto, que me acolheu com dedicação e conforto e aos amigos com quem tive o privilégio de me cruzar nesta casa, à Isabel, a minha madeirense, com quem partilhei bons e maus momentos e ao Gonçalo, pela partilha de saberes.

À minha querida mãe, um dos maiores pilares da minha vida, pelo apoio incondicional, preocupação, confiança e conselhos que me tornaram um ser humano incrível.

Ao meu pai, pelo rigor constante, apoio e crença em querer o melhor para mim e aos meus avós paternos pela presença, compreensão e apoio constante. Estou eternamente grata por desejarem o melhor para mim.

A todos, o meu sincero e profundo obrigada!

Resumo

O presente relatório descreve o estudo empírico desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico de Português, na Escola Secundária Aurélia de Sousa, no ano letivo 2023/2024, integrado no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, lecionado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este estudo, enquadrado nos pressupostos metodológicos da investigação-ação, centra-se no domínio da gramática, com particular ênfase na abordagem da colocação dos pronomes clíticos em Português Europeu, numa turma do 9.º de escolaridade. A delimitação desta área de intervenção adveio das fragilidades identificadas na turma do ensino básico, por meio da observação direta, dos registos no diário da investigadora e do teste diagnóstico aplicado no início do ano. Tendo por base a importância de ensinar a norma padrão subjacente à posição dos clíticos, delineou-se um plano de ação, cuja intervenção abrangeu dois ciclos de investigação-ação. Para a sua consecução, aplicaram-se metodologias indutivas, mais precisamente o laboratório gramatical e o jogo didático, através das quais se procurou articular as diferentes áreas do Português, nomeadamente a oralidade, a educação literária, a escrita e a gramática. Posteriormente, o projeto culmina com a análise e reflexão dos resultados obtidos, através dos quais se observa uma evolução positiva no desempenho dos estudantes, o que permite concluir que a aprendizagem pela descoberta contribui para o desenvolvimento linguístico dos alunos. Dados os contextos multiculturais que definem a escola dos nossos dias, o tema em apreço é pertinente para ser continuado em linhas de investigações futuras.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem da gramática, laboratório gramatical, jogo didático, pronomes clíticos, Português.

Abstract

This report describes the empirical study carried out as part of the Portuguese teaching internship at the Aurélia de Sousa Secondary School, in the 2023/2024 academic year, as part of the 2nd year of the Master's Degree in Portuguese Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, taught at the Faculty of Letters of the University of Porto. This study, based on the methodological assumptions of action research, focuses on grammar, with particular emphasis on the approach to the placement of clitic pronouns in European Portuguese, in a 9th grade class. The delimitation of this area of intervention came from the weaknesses identified in the basic education class through direct observation, the researcher's diary entries and the diagnostic test administered at the beginning of the year. Based on the importance of teaching the standard norm underlying the position of clitics, an action plan was drawn up, whose intervention covered two cycles of action research. To achieve this, we used inductive methodologies, specifically the grammar laboratory and the didactic game, through which we tried to articulate the different areas of Portuguese, namely orality, literary education, writing and grammar. Subsequently, the project culminates with an analysis and reflection of the results obtained, which show a positive evolution in the students' performance, leading to the conclusion that learning through discovery contributes to the students' linguistic development. Given the multicultural contexts that define today's schools, this is a pertinent topic for future research.

Key-words: grammar teaching and learning, grammar laboratory, didactic game, clitic pronouns, Portuguese.

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1- FASES DO LABORATÓRIO GRAMATICAL.....	41
FIGURA 2 – ESPIRAL DE CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	63
FIGURA 3 – ATRATOR DE PRÓCLISE PRONOMES E ADVÉRBIOS INTERROGATIVOS (JOGO DIDÁTICO).....	76
FIGURA 4 – PUZZLE (JOGO DIDÁTICO).....	87
FIGURA 5– EXEMPLO DE JOGO DIDÁTICO (1.º CICLO)	93
FIGURA 6– EXEMPLO DE JOGO DIDÁTICO (2.º CICLO)	94

Índice de Tabelas (ou Quadros)

TABELA 1 – DADOS RECOLHIDOS (IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO)	27
TABELA 2– FASES E RESPETIVAS TAREFAS DO LABORATÓRIO GRAMATICAL.....	42
TABELA 3– PLANO DE AÇÃO DO 1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	66
TABELA 4– PLANO DE AÇÃO DO 2.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	68
TABELA 5 – DADOS OBTIDOS NO 1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	78
TABELA 6 – DADOS OBTIDOS NO 2.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	88
QUADRO 1 – FORMAS ÁTONAS E TÓNICAS DOS PRONOMES PESSOAIS	54
QUADRO 2 – COMBINAÇÕES OS PRONOMES ÁTONOS.....	55
QUADRO 3 – FORMAS VERBAIS COM A MESÓCLISE	57

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- RESULTADOS DO GRUPO I DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE (1.º CICLO)	80
GRÁFICO 2- RESULTADOS DO GRUPO I DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE (1.º CICLO)	82
GRÁFICO 3- RESULTADOS DO GRUPO I DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE (1.º CICLO)	83
GRÁFICO 4- RESULTADOS DO GRUPO I DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE (1.º CICLO)	83
GRÁFICO 5- RESULTADOS DO GRUPO I DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE (1.º CICLO)	90
GRÁFICO 6- RESULTADOS DO GRUPO I DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE (1.º CICLO)	90

Lista de abreviaturas

ET AL.	ET ALII (LATIM) (E OUTROS)
ETC.	ET CETERA (LATIM) (E O RESTO)
EX.	EXEMPLO
P (P).	PÁGINA (S)
VOL(S).	VOLUME (S)

Lista de siglas

AEAS	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA
DGE.....	DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO
ESAS	ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA
LM	LÍNGUA MATERNA
PA	PORTUGUÊS DE ÁFRICA
PB	PORTUGUÊS DO BRASIL
PE.....	PORTUGUÊS EUROPEU
PASEO.....	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PNL	PLANO NACIONAL DE LEITURA
ZDP	ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Introdução

Este relatório corresponde ao projeto de investigação-ação, desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico de Português, inserido na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, decorrido no ano letivo 2023/2024, na Escola Secundária Aurélia de Sousa, localizada no concelho do Porto.

No decorrer do estágio, notou-se algumas fragilidades dos alunos na mobilização do conhecimento explícito da língua, evidenciando uma atitude pouco reflexiva quando questionados pela professora. Decorrente desta observação, das notas registadas no diário da investigadora e do teste diagnóstico, chegou-se à conclusão de que os alunos manifestavam dificuldades na correta utilização dos clíticos nos diferentes contextos do Português Europeu, pelo que se tornou deveras importante desenvolver a consciência linguística dos discentes quanto a este conteúdo, através de um processo de descoberta que mostrasse a utilidade de aprender gramática na escola. Tendo como base as metodologias de investigação-ação que subjazem a este projeto, delimitou-se como área prioritária a didática da gramática e procurou-se articular os diferentes domínios do Português, como preveem as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018).

De facto, vários estudos, no âmbito dos pronomes clíticos, confirmam que os falantes do Português Europeu (doravante PE) têm uma tendência para generalizar a ênclise em contextos de próclise que se prolonga até idades mais tardias, dado que a colocação dos clíticos em PE é condicionada por contextos sintáticos específicos. Como atestam Costa e Lobo (2013) e Costa et al. (2016), quanto mais simples são os traços sintáticos, mais cedo é a sua aquisição. Portanto, considerando as diferentes variedades do português de que os alunos são provenientes, cabe ao docente desenvolver um percurso de aprendizagem eficaz que permita estabilizar o seu conhecimento gramatical e, por conseguinte, leve-os a posicionar os clíticos corretamente na norma padrão.

Consequentemente, para promover a reflexão sobre o funcionamento correto da língua, optou-se por colocar em prática propostas de didatização regidas por metodologias indutivas, através do laboratório gramatical (Duarte, 1992, 1997, 2008), que permite um

percurso de ensino reflexivo e experimental sobre a língua (Rodrigues et al., 2021), e do jogo didático. Neste sentido, a investigação-ação levada a cabo deve responder à seguinte questão de partida: “De que forma o estudo gramatical dos clíticos, através da aplicação de metodologias indutivas (laboratório gramatical e jogo didático), está ao serviço de outras competências do Português, contribuindo para o aperfeiçoamento linguístico dos alunos?”

Partindo desta questão, os objetivos demarcados para o projeto prendem-se com a testagem da eficácia da implementação de estratégias indutivas (laboratórios gramaticais e jogos didáticos) e do seu impacto na correta utilização dos clíticos em PE.

A nível estrutural, o presente relatório está organizado em três capítulos principais que, por sua vez, se encontram divididos em vários subcapítulos, os quais dão a conhecer o projeto arquitetado durante este ano letivo.

O primeiro capítulo diz respeito à contextualização da intervenção pedagógico-didática, na qual se descreve o contexto escolar em que decorreu o estágio curricular, tendo em conta a caracterização da instituição escolar e da turma escolhida para o projeto. Disto, resultou a diagnose do problema a tratar e, conseqüentemente, a delimitação da área de atuação, com a formulação da questão de partida que orientou o projeto.

No segundo capítulo, procede-se ao enquadramento teórico, sustentado na revisão da literatura que fundamenta a área de intervenção explorada e o plano de ação implementado. Começa-se por abordar a importância do ensino da gramática nas aulas de Português Língua Materna (LM) a partir de alguns conceitos-chaves, como a consciência linguística e o conhecimento explícito da língua. De seguida, apontam-se as vantagens pedagógicas do ensino-aprendizagem da gramática. Na secção subsequente, analisam-se os principais métodos em que se apoia o ensino da gramática, sendo eles, o método dedutivo (ensino tradicional) e o método indutivo (aprendizagem pela descoberta) e exploram-se duas estratégias associadas a esta última metodologia, a saber: o laboratório gramatical e o jogo didático. Termina-se o quadro teórico com a explicação das variedades geográficas entre o PE e o Português do Brasil (doravante, PB) e os pronomes clíticos no PE.

O terceiro capítulo debruça-se sobre a descrição do estudo empírico realizado. Inicialmente, apresenta-se a metodologia científica que suporta a investigação, essencialmente de carácter prático, com a explanação dos objetivos gerais e específicos e das ferramentas usadas para a recolha e análise de dados. Posteriormente, detalha-se o plano de ação inerente aos dois ciclos investigativos, seguindo-se-lhe a interpretação e análise dos dados obtidos, numa ótica qualitativa e também quantitativa. No final, é feita uma reflexão crítica sobre a prática executada e os resultados obtidos, destacando-se as descobertas mais relevantes.

No término do relatório, espelham-se as considerações finais que pretendem responder à questão de pesquisa elaborada inicialmente, retirando-se conclusões sobre as limitações encontradas ao longo do projeto e as que devem ser tidas em consideração na prática docente. Das conclusões alcançadas, recomenda-se a continuação de pesquisas futuras nesta área, fornecendo-se, para isso, algumas sugestões.

1. Contextualização da Intervenção Pedagógico-Didática

No âmbito do estágio pedagógico integrado na unidade curricular Iniciação à Prática Profissional, do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizou-se o presente estudo de investigação-ação, baseado no modelo de professor-investigador.

A investigação-ação é, de acordo com Bell (1993), uma abordagem relevante para educadores, na medida em que permite identificar problemas no contexto educativo e potenciar o seu aperfeiçoamento através da mudança. De facto, conforme Coutinho et al. (2009), esta abordagem define-se como um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica, através da intervenção durante a prática letiva. Portanto, a partir da metodologia adotada, procede-se à observação atenta, seguida de reflexão que tem como propósito detetar os aspetos positivos e negativos de uma determinada prática, com vista ao aperfeiçoamento constante do processo de ensino-aprendizagem.

Este “processo de investigação em espiral” (Coutinho et al, 2009, p. 361), descrito no parágrafo antecedente, revela-se interventivo e transformador, dado que, ao privilegiar uma abordagem qualitativa, “os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-48). Neste contexto, cabe ao professor-investigador observar, refletir e transformar continuamente a realidade educativa, de forma a contribuir para o sucesso e qualidade da aprendizagem dos discentes.

Em virtude do que foi supramencionado, proceder-se-á à caracterização do contexto de ensino-aprendizagem, no qual foi implementado o projeto de investigação-ação, explanando, no subcapítulo 1.2., a diagnose do problema investigativo e a delimitação da área de intervenção.

1.1. Caracterização do contexto educativo

O estágio pedagógico, inserido na Prática de Ensino Supervisionada, do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no ano letivo 2023/2024, realizou-se no Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (ASEAS), mais especificamente na Escola Secundária Aurélia de Sousa (ESAS), nas turmas 9.º X e 12.º Y. Neste subcapítulo, inerente à caracterização do contexto educativo, considerar-se-á, num primeiro momento, a descrição da instituição escolar, onde decorreu a prática letiva e, posteriormente, caracterizar-se-á o perfil da turma alvo de investigação. Importar salientar que a recolha de dados resultou de diferentes técnicas não documentais, como a observação, o registo no diário da investigadora e as entrevistas informais e documentais, tais como a análise de documentos oficiais relativos à turma-foco, elucidados nos subcapítulos subsequentes.

1.1.1. Instituição escolar

O Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (AESAS), situado na zona oriental do Porto, foi criado a 4 de julho de 2012, por despacho governamental, integrando a Escola Secundária Aurélia de Sousa (ESAS), juntamente com Agrupamento de Escolas Augusto Gil. Apesar disso, hoje o agrupamento oferece todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao 12.º ano de escolaridade, assegurado pelos seguintes estabelecimentos: Escola Básica da Fontinha (Pré-Escolar e 1.º ciclo), Escola Básica Fernão de Magalhães (Pré-escolar e 1.º ciclo), Escola Básica das Florinhas (1.º ciclo), a Escola Básica Augusto Gil (2.º e 3.º ciclo) e a Escola Secundária Aurélia de Sousa (3.º ciclo e ensino secundário regular), sendo nesta última que se concretizou a prática de estágio supervisionada (Projeto educativo do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa 2022-2025).

Em termos de localização, a ESAS é uma escola pública centrada na Rua Aurélia de Sousa, freguesia do Bonfim, no município do Porto. A escola é de fácil acesso, graças à abundante rede de transportes públicos, derivada, em grande parte, da Linha Amarela (D), do Metro do Porto e dos autocarros da STCP, assim como pelo rápido acesso à VCI. No

espaço exterior à escola, existe um conjunto de atividades ligadas ao setor terciário, como o comércio, restauração, pequenas empresas e serviços.

Em tempos remotos, a ESAS teve a sua origem na Escola Industrial Faria Guimarães, situada no Campo 24 de Agosto, cuja atividade se iniciou em 1884-1885. Em 1948, passou a denominar-se Soares dos Reis e são criadas, por necessidade de mão de obra qualificada, duas novas instituições: a Escola Técnica Elementar Ramalho Ortigão e a Escola Industrial Aurélia de Sousa, sendo esta última de matriz de “educação feminina” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, 2022-2025, p. 11), em homenagem a Aurélia de Souza, pintora luso-chilena. Esta principia a sua atividade de forma autónoma a partir de 1952. De forma a fazer jus às origens e à pintora que dá nome à escola, a ESAS sempre procurou oferecer cursos associados à arte, de tal forma que atualmente a sua oferta formativa presenteia quatro cursos de áreas científico-humanísticas com vista ao prosseguimento de estudos a nível superior, destacando-se Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades.

Em pleno século XXI, mais concretamente em 2008/2009, a escola foi requalificada no âmbito do Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário (projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, 2018-2021). Esta intervenção resultou na construção de dois novos corpos, com vista ao prolongamento dos edifícios, de forma a incorporar salas de TIC, biblioteca, salas de trabalho para os docentes e para os discentes, reabilitação dos espaços desportivos, com a construção de novos balneários e um campo de jogos. Na parte exterior, procedeu-se ao aumento da área permeável, à criação de espaços verdes e à ordenação do estacionamento, apresentando a escola, na globalidade, condições satisfatórias e serviços de qualidade.

Em prol do projeto de intervenção de que a instituição foi alvo, constata-se que a ESAS apresenta boas condições de luminosidade e espaciais, ostentando bons recursos. As salas encontram-se apetrechadas de todos os materiais e recursos necessários para o desenvolvimento profícuo do processo de ensino-aprendizagem, pois todas possuem um computador com acesso à internet, projetor com comando e algumas delas têm quadro interativos. Adicionalmente, é possível requisitar colunas de som, caso o áudio

do computador seja insuficiente. Na parte destinada ao corpo docente, existem vários gabinetes atinentes aos diferentes departamentos e, entre eles, destaca-se o gabinete destinado aos núcleos de estágio, no qual decorrem os seminários semanais com os professores orientadores.

Tendo por base o Projeto Educativo do AEAS, a sua principal missão é formar “pessoas autónomas, cidadãos ativos e responsáveis” (2022-2025, p. 13), dotando-os de valores fundamentais como a responsabilidade, a cidadania e o espírito crítico, de modo a responder aos desafios vindouros. Destarte, sob o lema “Educação para a Cidadania e para a Qualificação [...]”, num conceito de Escola Solidária, Inclusiva, Intercultural e Sustentável” (*ibidem*, p. 13), o agrupamento tem recebido muitos estudantes estrangeiros nos últimos tempos, como é realçado no Projeto Educativo do AEAS, no qual é possível aferir que no final do ano letivo 2021-2022 “12% dos alunos eram oriundos de outros países” (*ibidem*, p. 10).

Por último, importa referir que a instituição em apreço oferece uma panóplia diversificada de atividades extracurriculares patentes no Plano Anual de Atividades, desde o plano artístico e cultural ao desportivo e tecnológico. A título de exemplo, refere-se algumas iniciativas revelantes: Clubes (Fotografia, Música, Europeu); Jornal Escolar; Desporto Escolar; Lugar da Ciência e ainda projetos ligados à biblioteca, ao projeto de mentorias e, mais recentemente, ao Projeto Cultural de Escola – DESAFIARTE (*ibidem*, p. 11).

1.1.2. Perfil da turma

Uma vez feita a contextualização da instituição escolar, merece especial relevo proceder à caracterização da turma envolvida no projeto de investigação-ação, baseado em técnicas e instrumentos diversificados inerentes a este estudo.

Num primeiro momento, foi imperativo solucionar técnicas e instrumentos metodológicos ligados à investigação de índole qualitativa que permitissem a recolha de dados sobre o perfil da turma em análise, de forma a selecionar uma área de intervenção oportuna e adequada. Para o efeito, recorreu-se a diferentes técnicas de recolha de

dados, nomeadamente a observação, entrevista e pesquisa arquivística ou documental (Afonso, 2005).

A técnica mais experimentada ao longo do estágio foi, essencialmente, a observação. Tendo em conta que o projeto desenvolvido ocorreu num ambiente naturalista, a observação assumiu particular relevo, visto que, como reitera Coutinho (2013, p. 136), através dela “o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas”. Não obstante, recorreu-se à observação não estruturada, aquando da assistência às aulas ministradas pela docente titular e pelo colega em iniciação à prática profissional, e à observação participante, visível na lecionação de aulas pela professora-investigadora, que adquire um papel ativo e atua como mais um membro do grupo (Coutinho, 2013). Esta técnica reveste-se de grande interesse, na medida em que permite colher dados que foram, posteriormente, materializados sob a forma de notas no diário da investigadora, de cunho reflexivo e prospetivo, coadjuvando o enquadramento teórico e a orientação da investigação, como elucida Afonso (2005).

Por seu turno, a observação foi complementada com as entrevistas, que ocorreram em contexto de seminário com a professora cooperante, privilegiando-se a entrevista semidirigida, a qual se assemelha a uma conversa informal (Fortin, 2009), cujo objetivo foi adquirir mais informações sobre a turma-alvo. Tal como atesta Fortin “o entrevistador determina uma lista de temas a abordar, formula questões respeitantes a estes temas e apresenta-os ao respondente numa ordem que ele julga apropriado” (Fortin, 2009, p. 377). Além disso, a presença na reunião do conselho de turma, sucedida no início do ano letivo, foi igualmente relevante, pois o corpo docente, quase todo ele conhecedor da turma no ano letivo anterior, transmitiu informação profícua relacionada com os contextos familiares, culturais, comportamentais, cognitivos e culturais da turma em apreço.

Ademais, procedeu-se à análise documental, quer dos documentos orientadores, oficializados pelo Ministério da Educação, como as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017), fulcrais para definir as estratégias pedagógicas que permitiram colmatar fragilidades e desenvolver

as competências previstas nos documentos supracitados, quer através dos documentos privados, caracterizadores da turma, divulgados pela professora orientadora com a colaboração da diretora de turma, os quais continham elementos mais específicos sobre o agregado familiar, habilitações e situação profissional dos encarregados de educação, percurso escolar e situações específicas dos alunos.

Após a recolha de dados, com base nas técnicas acima mencionadas, apresentar-se-á doravante o perfil da turma elegida para a intervenção-ação.

No presente ano letivo, foi possível trabalhar com duas turmas, sendo uma do 3.º ciclo do Ensino Básico (9.º X) e a outra do Ensino Secundário (12.º Y), concernente ao curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. Contudo, a turma eleita para o estudo em análise foi a turma do 9.º ano, devido a diversas razões. Uma delas prende-se com o facto de a turma em relevo apresentar muitas fragilidades a nível de aproveitamento nos diferentes domínios do saber, nos quais se constrói o ensino do português, nomeadamente Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática (DGE, 2018), sendo assim impreterível intervir com um percurso de aprendizagem que permitisse ultrapassar essas lacunas. Convém frisar que, apesar de se reconhecer que os alunos fariam prova no final do ano, havendo uma maior condicionante no que respeita ao tempo, era fulcral intervir-se nesta turma, para garantir o maior sucesso nas avaliações de final do ano. A somar a tudo isto, a turma do 12.º ano apresentava comportamentos menos desafiadores e um conhecimento da disciplina de Português mais bem consolidado, além de as lacunas serem menores. Por outro lado, embora o colega estagiário começasse a trabalhar com as duas turmas supramencionadas, acabou por se centrar apenas na turma do secundário.

A turma do 9.º X é constituída por 26 alunos, dos quais 16 são do género feminino e 10 do género masculino, com idades compreendidas entre os 13 e 17 anos, o que equivale a uma média de 14,12. No que respeita ao número de retenções, apenas um estudante apresenta três retenções (6.º ano, 8.º ano e 9.º ano). A nacionalidade dos alunos é, maioritariamente, portuguesa (20 alunos), mas existem 4 alunos brasileiros, um argentino e um aluno de nacionalidade angolana, sendo este último caso de imigração recente. Contudo, todos eles têm o português como LM. Posto isto, importa referir que

os alunos de nacionalidade distinta apresentavam muitas lacunas no Português Europeu, o que se refletia nas aulas e nos momentos de avaliação. Deste grupo-turma, um elemento foi diagnosticado com Necessidades de Saúde Especiais, mais especificamente com autismo, revelando um temperamento com o qual era difícil lidar, sendo necessário um acompanhamento mais personalizado, mas tal não foi possível, pela falta de recursos da escola. A composição da turma ficou somente completa em novembro de 2023, com a integração de um novo membro.

Ao longo do ano letivo, foram lecionadas 15 aulas de 50 minutos à turma em apreço, incluindo a aula-zero, das quais 9 foram destinadas à aplicação do projeto de investigação, decorrente no 2.º e no 3.º período, pois o 1.º período serviu para a diagnose e consequente escolha da área de intervenção pedagógico-didática. É de referir que esta turma tinha aulas de Português duas vezes por semana, com duração de 100 minutos em ambos os dias, intercalado entre as quartas (10h15 – 12h05) e as sextas-feiras (13h15- 15h00), sendo que se registava menos afluência no último dia da semana, principalmente no final de cada período, o que originou num menor número de respostas para o projeto, como veremos mais adiante.

Em acréscimo, os estudantes que constituem esta turma provêm de contextos socioculturais muito diversos, com situações familiares distintas, dos quais três beneficiavam do Apoio Social Escolar, em que dois tinham o escalão A e outro o escalão B, como é regulado pelo Decreto-Lei n.º 55/2009.

Com base nos dados obtidos, constatou-se que, para além da heterogeneidade visível nos contextos socioeconómicos e culturais, o mesmo se passava a nível comportamental. Por outras palavras, a turma apresentava situações de indisciplina escolar que constituem um verdadeiro desafio para a prática pedagógica do professor. De entre os comportamentos mais problemáticos, destacam-se o constante barulho de fundo, o que exigia que a docente titular interrompesse várias vezes o seu raciocínio, as conversas paralelas constantes, em alguns grupos e a falta de respeito perante o professor e os colegas. Porém, os restantes estudantes tinham um comportamento razoável e estabeleciam boas relações entre si. Na generalidade, obedeciam às ordens

da professora e executavam as tarefas solicitadas. É de destacar que os padrões de comportamento foram melhorando gradualmente ao longo do ano letivo.

Apesar do comportamento irregular evidenciado pela turma, os alunos manifestavam motivação em aprender, mas aborreciam-se muito facilmente, o que resultava em momentos de distração e no surgimento de conversas paralelas. À vista do que foi suprarreferido, era notório que os alunos revelavam pouca autonomia no seu estudo, visto que dependiam em grande parte dos registos da professora no quadro, o que foi corroborado pelas médias obtidas a Português: 2,8 (1.º período); 3,3 (2.º período) e 3,8 (3.º período), numa escala de 0 a 5. Os resultados mostram uma melhoria ao longo do ano.

Perante o exposto, tornou-se primordial refletir sobre as dificuldades destes estudantes nos vários domínios da língua, com a finalidade de delimitar uma área de intervenção apropriada e eficiente, a qual se abordará no subcapítulo ulterior.

1.2. Delimitação da área de intervenção

Durante a fase de diagnose realizada ao longo do primeiro período, nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2023 e da aula-zero na turma do 9.º X, foi possível reunir vários dados transversais aos diferentes domínios de aprendizagem, previstos nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) do 9.º ano, quer através das técnicas acima mencionadas, quer pelas atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula.

Com efeito, dado o volume de notas registados no diário da investigadora durante as observações efetuadas, considerou-se vantajoso sistematizar os dados numa tabela, como a que se encontra abaixo, de modo a orientar a identificação da área de investigação e, conseqüentemente, de formular a questão de partida do projeto investigativo.

Tabela 1 – Dados recolhidos (identificação do objeto de estudo)

Dados do diário da investigadora	Conclusões/ reflexões
No decurso das atividades de diagnóstico concretizadas nas primeiras semanas de aulas, com enfoque na interpretação do texto não literário, a investigadora aplicou um teste de diagnóstico (anexo 1), de forma a perceber mais detalhadamente as fragilidades dos discentes nos outros domínios do saber. O teste diagnóstico (cf. anexo 1) foi dividido em quatro grupos concernentes à Compreensão do Oral, Educação Literária, Gramática e Escrita. No que respeita a expressão do oral, a mesma foi testada nas primeiras aulas. No grupo III respeitante ao conhecimento linguístico, o foco eram as funções sintáticas e as orações subordinadas, dado que a professora titular tinha referido que eram os conteúdos menos bem consolidados.	De um modo geral, os alunos revelaram fragilidades nos vários grupos realizados, sendo a gramática e a escrita aquelas áreas em que transpareceram mais lacunas. Apesar de os alunos revelarem grandes dificuldades na execução do grupo III, dependendo em grande parte do auxílio da professora estagiária, a escrita revelou um pormenor curioso, dado que tanto alunos da variante de PB, como os que pertenciam à variante do PE apresentaram graves dificuldades na colocação correta do pronome pessoal átono e na sua combinação, aspetos abordados pela professora titular nos dois anos letivos anteriores. Isto permite concluir que esta matéria não estava bem consolidada. A título de exemplo, eis alguns excertos compilados no diário da investigadora que ajudam a comprovar as fragilidades detetadas: - “Em meu ponto de vista, a maioria do público [...] trocam-as por abreviações” (PB).

	- “Me sinto triste ao saber que as palavras” (PE). - “essas palavras podem não expressá-lo” (PE). - “E a forma que poderia-se mostrar interesse nas palavras” (Português de África (PA)).
Na aula 0, a docente em estágio teve de lecionar as Variedades Geográficas do Português a partir do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, presente no manual <i>Mensagens</i> 9.º ano (Cameira et al., 2023). Um dos exercícios solicitados relacionava-se com a transcrição de exemplos do texto característicos do PB e a sua transformação em PE, de forma a os alunos perceberem as marcas inerentes à variedade brasileira.	Desta tarefa, averiguou-se que os alunos não entendiam a metalinguagem utilizada, isto é, as especificidades da variante brasileira (uso do determinante possessivo sem artigo; utilização diferente das preposições; colocação do pronome pessoal átono antes do verbo), dependendo do auxílio da professora estagiária para descobrir a resposta. Neste exercício, apesar de o mesmo conter exemplos, o que o facilitava a sua resolução, não se verificaram os resultados almejados, o que prova uma vez mais que os alunos não dominavam o assunto.
A respeito do conteúdo gramatical abordado na aula 0, a professora titular recapitulou-o na aula seguinte, com recurso a um PowerPoint da <i>Leya</i>, o qual esquematizava as características associadas a cada variedade do Português. Os alunos mantiveram-se	No ato de correção, constatou-se que os alunos continuavam a ter dificuldades em associar a resposta à metalinguagem correta.

atentos, colocando oralmente várias dúvidas pertinentes e foi-lhes pedido para realizarem um exercício de síntese por escrito.	
No segundo teste de avaliação referente ao primeiro período, a docente cooperante colocou dois exercícios gramaticais, sendo um relativo à substituição do pronome pessoal clítico e o outro alusivo às marcas da variedade brasileira (colocação do pronome pessoal átono antes do verbo; uso de léxico específico; utilização do pronome «você» em vez de «tu»; emprego do pronome possessivo sem artigo; uso do gerúndio), estudadas no conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector (aula 0). Este último exercício continha cinco alíneas e era de resposta aberta, o que exigia que os aprendentes usassem a metalinguagem correta para cada característica.	Concluiu-se que os alunos não tinham assimilado este conteúdo, dado que apenas um aluno acertou totalmente e os restantes 25, apesar de terem acertado em algumas, fizeram-no com muitas imprecisões. Além disso, na parte da escrita, foi novamente notória a dificuldade em colocar o pronome clítico na posição correta.
Na sequência das apresentações orais ocorridas no final do primeiro período, foram visíveis algumas falhas linguísticas no que concerne à posição do pronome clítico.	Frequência no uso de expressões típicas do PB, como por exemplo “atacar ele” e desconhecimento dos contextos de próclise, evidente em expressões como “não pediu-lhe”.

Atendendo às balizadas temáticas supracitadas, considerou-se que a área prioritária era a didática da gramática, com enfoque na colocação correta do pronome pessoal átono. Atente-se que a escolha por esta área se justifica, primeiramente, pelo facto de os alunos demonstrarem um reduzido conhecimento das regras da colocação do pronome átono no PE, aspeto visível também na Oralidade e na Escrita. Paralelamente, a turma em questão apresentava uma fração de 20% de alunos falantes de outras variedades do Português, mais concretamente provenientes do Brasil e um caso recente de imigração do continente africano, o que contribui para que esta falha seja mais evidente. Curiosamente, não era somente este grupo que apresentava dificuldade, como também os estudantes de Portugal. Todavia, apesar de ser compreensível que os estudantes falem e escrevam consoante a variedade concreta da sua LM, importa sublinhar que estes alunos realizavam prova final de ciclo. Neste sentido, tornava-se fundamental construir um plano de ação exequível, responsável pela consolidação deste conteúdo.

Por conseguinte, teve-se em linha de conta os documentos orientadores no ensino do Português, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) que preconizam como um dos seus objetivos “Reconhecer os contextos obrigatórios de próclise e de mesóclise” (DGE, 2018, p. 11), somando-se mais um fator que sustenta a escolha deste como objeto de estudo da presente investigação. Porém, dadas as fragilidades reveladas pela turma no âmbito do estudo dos pronomes, tornou-se primordial rever primeiro alguns aspetos relacionados com a metalinguagem, como por exemplo pronome, clítico, ênclise, próclise, mesóclise e a revisão de alguns tempos verbais como o futuro do indicativo e o condicional para o estudo da mesóclise, porque se compreendeu que vários conteúdos gramaticais não se encontravam bem consolidados, o que dificultava a aquisição de novo conhecimento. A seleção desta estratégia é revelante para uma aprendizagem significativa dos aprendizes, na medida em que, segundo Ausubel, existem ligações significativas entre a informação nova e a pré-existente, como refere: “A essência do processo de aprendizagem significativa [...], consiste no facto de que novas ideias expressas de forma simbólica (a tarefa de aprendizagem) se relacionam

àquilo que o aprendiz já sabe (a estrutura cognitiva deste numa determinada área de matérias)” [Ausubel, 2003, p. 71].

Para a consecução deste projeto de investigação, privilegiou-se o método indutivo de ensino da gramática, através da implementação de dois laboratórios gramaticais, contextualizados com um pré-teste e um pós-teste cada qual, que possibilitou analisar a evolução dos alunos ao longo do processo de investigação. A preferência por este método para ensinar gramática prende-se com o facto de o laboratório gramatical possibilitar o confronto entre a teoria e a prática, através da consecução de um conjunto de exercícios, consciencializando assim para o conhecimento linguístico da língua, pois como advertem Brito et al. (2019, p. 52): “[...] importa desenvolver (...) um trabalho oficial, experimental, que leve o aluno a trabalhar a língua, a construir e a desconstruir as frases e as sequências de unidades, a observar regularidades e a formular generalizações sobre essas regularidades”.

A propósito disto, o tema em destaque assume-se de elevada significância para o ensino-aprendizagem, uma vez que, como realça Duarte (2000, p. 57), a reflexão gramatical é uma atividade que admite “a consciencialização das propriedades que regulam as variedades linguísticas que muitos estudantes trazem para a sala de aula e que podem não coincidir com as propriedades da norma padrão, que é sem dúvida a língua da escola”, o que, de facto, se verifica no perfil desta turma.

Juntamente a este trabalho oficial, também foram construídos dois jogos didáticos, aplicados no final de cada oficina gramatical, tendo como intuito o treino lúdico do uso do pronome pessoal átono.

Adicionalmente, importa salientar que os laboratórios foram construídos com um *corpus* baseado em obras do Plano Nacional de Leitura (PNL)¹, nomeadamente *O Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos e *O Rapaz do Pijama às Riscas*, de John Boyne para o primeiro laboratório e com o livro *A Rapariga que roubava livros*, de Markus Zusak para o segundo laboratório. Este plano visou fomentar a leitura autónoma

¹ Cf. Leituras recomendadas – Plano Nacional de Leitura.

https://pnl2027.gov.pt/np4/livrospnl?cat_livrospnl=catalogo_blx (acedido a 16 jun. 2024).

dos alunos, na medida em que estes manifestaram, desde o início do ano, escassos hábitos de leitura, visíveis pelos comentários proferidos aquando da escolha de um livro para as exposições orais do 1.º período. A título ilustrativo, foram registados no diário da investigadora várias afirmações negativas relativas à leitura: “Odeio ler!”; “Eu olho para a capa e não gosto, então não leio”.

Nesta linha de pensamento, em que o professor- investigador tem a responsabilidade de sugerir estratégias que visem o desenvolvimento da competência dos alunos, com vista à sua melhoria, refletiu-se minuciosamente sobre a pergunta de partida, que se assume como fio condutor deste projeto. Para o efeito, atendeu-se aos pressupostos defendidos por Maria da Graça Castro Pinto (2016), a qual aconselha uma questão investigativa original, motivadora de respostas que confluem na análise e discussão dos resultados obtidos e marcada pela intertextualidade singular do trabalho na área desenvolvida. Do exposto, o tema em apreço articula vários domínios como a oralidade e a escrita, que serão melhorados a partir da reflexão sobre o conhecimento linguístico das variedades da língua. Assim sendo, formulou-se a seguinte questão de partida no âmbito do projeto de investigação-ação:

- De que forma o estudo gramatical dos clíticos, através da aplicação de metodologias indutivas (laboratório gramatical e jogo didático), está ao serviço de outras competências do Português, contribuindo para o aperfeiçoamento linguístico dos alunos?

Posto isto, as decisões didáticas levadas a cabo serão, posteriormente, fundamentadas teoricamente no próximo capítulo, alusivo à revisão da literatura sobre a metodologia em causa e aos autores incontornáveis no âmbito desta investigação.

2. Enquadramento teórico

Neste capítulo, proceder-se-á ao enquadramento teórico que sustém o plano de ação implementado no presente ano letivo, fazendo-se, para isso, alusão à revisão da literatura mais pertinente que fundamente este estudo. É constituído por três secções principais, a saber: 1. A importância da gramática no ensino da língua materna (LM); 2. Metodologias didáticas para o ensino da gramática; 3. Variação linguística e pronomes clíticos no PE.

Iniciar-se-á com uma breve apresentação de alguns conceitos chaves inerentes à gramática e, de seguida, apresentar-se-ão as razões que levam ao estudo da gramática, recorrendo a artigos que comprovam a sua utilidade.

Na segunda secção, explorar-se-á as principais metodologias utilizadas no ensino da gramática, com enfoque especial para o laboratório gramatical e para o jogo didático e apresentar-se-á as suas vantagens e desafios.

Por fim, consagrar-se-á uma última parte ao objeto de estudo desta investigação relacionada com as variedades linguísticas entre o PE e o PB e com os pronomes clíticos no PE.

2.1. A importância da Gramática no ensino da língua materna (LM)

Na esteira da reflexão sobre a língua, sabemos que o ser humano é a única espécie capaz de adquirir espontaneamente a língua natural da comunidade em que se desenvolve, que se traduz no conhecimento intuitivo da sua LM, um meio fundamental para a sua evolução pessoal e social. Sabendo que o aprendiz já conhece a sua língua, qual a importância de estudar gramática na escola? A este propósito, Sim-Sim et al. (1997) reiteram que compete à escola contribuir para o desenvolvimento linguístico de todos os discentes ao promover as aprendizagens que não ocorrem durante o processo natural de aquisição. Note-se que estas competências se referem às aquisições mais tardias sendo estas introduzidas em contexto de ensino formal como intento ao crescimento linguístico dos aprendentes (Gonçalves et al., 2011).

Tradicionalmente, a gramática surge como um meio para garantir o bom uso da língua, sendo esta uma concepção normativa e instrumental, dado que, como corrobora Figueiredo (2005, p. 105), “saber gramática era saber língua”. Porém, a partir do século XX, assiste-se a uma mudança de perspetiva, por influência da linguística, fundada por Saussure. Em função disto, a gramática assume um carácter descritivo e abrangente do conhecimento da língua e configura-se enquanto objetivo de ensino e de aprendizagem no ensino (Rodrigues et al., 2021), na qual se procura descrever os padrões de construção da língua tal como é usada pelos falantes, tendo em conta as diferentes variedades linguísticas.

Nos anos sessenta do século XX, com Chomsky, a gramática adquire uma dimensão cognitiva (Brito, 2010), decorrente da capacidade inata/ biológica de cada falante para aprender a língua e compreender e produzir enunciados nunca ouvidos (Duarte, 2000), denominada Gramática Universal. Esta consiste na consciência linguística, adquirida durante os primeiros anos de vida, correspondente ao conhecimento interiorizado ou intuitivo que os sujeitos possuem sobre a sua língua (M. A. Costa, 2007). Entende-se por consciência linguística o “estado intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização” (Duarte, 2008, p.18).

Deste modo, ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas é consciencializar os alunos para um conhecimento que eles têm e aplicam, mas que muitas vezes não se apercebem que têm (Costa et al., 2011), isto é, transformar o conhecimento inconsciente ou implícito em conhecimento explícito que, usando as palavras de Duarte (2008), se refere ao conhecimento reflexivo, incluindo os princípios e regras do oral e do escrito, que os falantes têm da língua. Em linha com as autoras, Silvano (2014) advoga que, em contexto escolar, cabe ao professor de Português usar a capacidade inconsciente que os alunos detêm das regras gramaticais e orientá-los, fazendo um uso progressivo da metalinguagem correta.

Tendo por base as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018), a Gramática é um domínio da língua que deve ser explorado, assim como os restantes que compõem o currículo: Oralidade, Leitura, Educação literária e Escrita. Todavia, ao longo dos anos, tem-lhe sido

atribuído um papel secundário na escola, quer nos documentos reguladores, quer na sala de aula e, conseqüentemente, em avaliação, como os exames nacionais, conforme explicitava João Costa (2007, p. 159) há uns anos, o que pode resultar na falta de conhecimentos metalinguísticos dos alunos à saída de escolaridade obrigatória:

Esta secundarização da gramática nos exames [...] terá constituído uma mensagem inequívoca de que a gramática seria o conteúdo a dispensar em contexto de programas extensos em que o docente tem de tomar opções de gestão quando o tempo é limitado.

Em convergência com João Costa (2007), Brito et al. (2019) acreditam que a subalternização conferida à gramática se deve também a outros fatores dos quais se sublinham: as mudanças constantes dos programas; o tempo dispensado para o sucesso dos exames nacionais; a avaliação do corpo docente e os *rankings* das escolas. Adicionalmente, é possível constatar que, nos Programas da disciplina (Buescu et al., 2014) e nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018), é dispensado mais tempo aos conteúdos da Educação Literária, sobretudo ao nível do ensino secundário, dificultando o investimento no estudo da gramática que ultrapasse o que está referenciado nas gramáticas pedagógicas e permita criar atividades didáticas para além das propostas que surgem nos manuais escolares, com a finalidade de levar os alunos a refletir sobre a língua (Brito et al., 2019).

Crucialmente, o ensino da gramática é essencial na aula de LM, desde o primeiro ao último ano de escolaridade, como comprovam vários estudos científicos, que dão conta dos seus inúmeros benefícios.

De entre eles, destaca-se, em primeiro lugar, o estudo de Duarte (2000) que reivindica três razões a favor da reflexão gramatical, materializadas em objetivos instrumentais, atitudinais e cognitivos gerais e específicos, os quais serão parafraseados: (i) a reflexão gramatical é uma atividade metacognitiva que permite a consciencialização do que antes era intuitivo; (ii) a reflexão gramatical possibilita o conhecimento das variedades linguísticas do Português e o acesso ao Português padrão, dado que nem todas as crianças dominam a norma; (iii) a reflexão gramatical permite a distinção entre o oral e

o escrito, apresentando mecanismos próprios associados a cada competência. Neste sentido, a gramática é um fator de sucesso escolar que permite o desenvolvimento de outras competências, como a escrita, a leitura e a oralidade (Vilela, 2001; J. Costa, 2007; Duarte, 2008).

De facto, esta necessidade de diálogo entre os diferentes domínios subjacentes à língua é uma forma de os discentes perceberem a sua utilidade na prática (J. Costa, 2007). Em relação à escrita, João Costa (2007) e Costa et al., (2011) asseveram que a maioria dos erros detetados nas produções escritas se prende com a ortografia e com o mau uso da pontuação, pelo que sugerem que a descrição das regras gramaticais é uma forma simples de colmatar estas lacunas e tornar os alunos mais autónomos na revisão dos seus textos.

Por fim, a investigação mostra ainda que há desvios à norma culta, no que respeita ao uso do registo oral em diferentes contextos, devido à ausência de hábitos de reflexão sobre a estrutura da língua (J. Costa, 2007) e por ação das mudanças de estruturas e construções de usos formais, evidentes na escrita (Duarte, 2008). A título ilustrativo, Santos (2002) realizou um estudo em que detetou dificuldades no uso da mesóclise e na ortografia relativa aos pronomes enclíticos, pois a aprendizagem dos primeiros depende em parte do grau de escolarização dos indivíduos e, por conseguinte, do contacto destes com registos mais formais em que se utilize construções com a mesóclise, como reflete Castro nos seus estudos (1989, 2003).

Assim sendo, averigua-se que a mestria da escrita, leitura e oralidade depende “de um conjunto de processos cognitivos conducentes à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação de regras, estratégias e técnicas que devem ser objecto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado por parte da escola” (Sim-Sim et al., 1997, p. 36).

Em adição, um bom domínio da consciência linguística na LM favorece a aprendizagem bem-sucedida de línguas estrangeiras como prova a investigação na área (Sim-Sim et al., 1997; Duarte, 2008).

Para além dos objetivos instrumentais, o conhecimento explícito serve também propósitos atitudinais e cognitivos gerais e específicos. Os primeiros são concretizados através de um trabalho sólido sobre o estudo da gramática capaz de promover atitudes positivas no aprendente, mais concretamente no aumento da sua autoconfiança linguística e no desenvolvimento do respeito e tolerância em relação à variedade linguística de origem e às restantes com que se confronta, sendo todas elas dignas de respeito (Sim-Sim et al., 1997; Duarte, 2008). Acresce que, para além dos fins indicados, os alunos têm de estudar e aprender gramática, pois ela “é um fim em si mesma” (Costa et al., 2011, p. 22), cabendo ao docente dispensar tempo letivo suficiente para o seu treino, exercício e aplicação e desenvolver a abordagem mais apropriada para uma aprendizagem efetiva, tornando-se assim importante refletir sobre as metodologias didáticas a seguir.

2.2. Metodologias didáticas para o ensino da gramática

Na área da didática da gramática, muitas são as questões com as quais o professor se depara sobre a metodologia mais adequada para a ensinar. De facto, Roldão (2009, p. 57) salienta que o professor deve equacionar um conjunto de estratégias na ação de ensinar, respondendo às seguintes questões: “(i) que estratégia ou linha de atuação seguir? (ii) Com que tarefas? (iii) Com que recursos? (iv) Com que passos?”

De facto, ao longo dos anos, surgiram várias metodologias que procuraram tornar o ensino da gramática mais eficaz, sendo que todas elas partilham características dedutivas e indutivas, pelo que vamos explorar estes dois métodos, com enfoque peculiar no laboratório gramatical (Duarte, 1992, 1996, 1997, 2008) e no jogo didático.

2.2.1. Método dedutivo – ensino tradicional

Encarada como uma perspetiva tradicional, o método dedutivo caracteriza-se pela centralidade do docente, o principal responsável pela transmissão teórica de saberes ao aluno, sendo que é dada pouca importância ao papel desempenhado pelo estudante na aquisição destes (Figueiredo, 2005). Por outras palavras, o professor expõe, por norma, as regras normativas do novo conteúdo e, seguidamente, cabe ao aprendiz aplicar o que

aprendeu, através da realização de uma série de exercícios, o que resulta numa rotina mecânica, repetitiva e desmotivante (Xavier, 2013) e pouco produtiva (Dolz, 2016).

Nesta linha de ação, o estudante assume um papel passivo na receção desses conteúdos declarativos, os quais são assimilados através da repetição de exercícios e memorização de definições, culminando, na generalidade, no desinteresse e falta de apreço por esta área do saber, como asseguram Rodrigues et al. (2021, p. 515):

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

Conclui-se assim que as vantagens associadas a este método se relacionam maioritariamente com o treino das capacidades de memória e o conhecimento da norma padrão (Costa, 2010), causando um impacto débil na aprendizagem dos alunos, pois “um conceito memorizado, simplificado e que não tenha sido interiorizado pelo aluno a partir da reflexão linguística dificilmente poderá resultar operativo.” (Figueiredo, 2005, p. 112). Quer isto dizer que o aluno terá dificuldade em relacionar os saberes decorados com novos contextos distintos daqueles em que aprendeu (*ibidem*). Não obstante, sabe-se que existem aspetos gramaticais que têm de ser memorizados, tendo em conta as regras.

Todavia, vale a pena lembrar que, atualmente, a abordagem dedutiva é ainda predominante nas salas de aulas e nos materiais didáticos, como nos manuais escolares e em materiais de apoio ao aluno, como confirmam Rodrigues et al. (2021), apresentados pela sequência: “termo, definição, exemplificação” (*ibidem*, p. 505).

2.2.2. Método indutivo - abordagem pela descoberta

Em contraciclo ao método anteriormente explanado, uma das metodologias mais profícuas é a aprendizagem pela descoberta (*language awareness*) (Hudson, 1992), um processo de ensino aprendizagem indutivo, que promove a explicitação do conhecimento linguístico dos aprendizes e, por conseguinte, desenvolve o seu conhecimento explícito da língua.

De acordo com Arends (1995), o paradigma de ensino assente na descoberta ou ensino crítico data dos primórdios da Grécia Antiga, mais precisamente com o método socrático. Segundo este modelo, os discípulos eram orientados num processo de reflexão e descoberta, em que se enfatizava a importância do raciocínio indutivo e do diálogo, pois um dos objetivos máximos desta conceção é, como diz Arends (1995), incitar os alunos a percorrer um caminho autónomo, através da colocação de questões, da procura de respostas e da construção das suas ideias, de forma a saciar a sua curiosidade.

Conceptualmente, neste tipo de abordagem, o indivíduo deve recorrer às suas intuições, isto é, ao conhecimento implícito que tem enquanto falante nativo de uma língua e transformá-lo em explícito, refletindo sobre os princípios e regras associadas à sua língua (Figueiredo, 2005). Desta forma, a tónica é colocada no aprendente, que desempenha um papel central e ativo no processo de descodificação do fenómeno em estudo. Em paralelo, o docente deve orientar e mediar todo o processo (Arends, 1995), adequando as estratégias à turma alvo, com a finalidade de tornar os alunos falantes competentes do Português (Silvano, 2014).

Em contraste com o método convencional, cabe ao docente apresentar, num primeiro momento, exemplos de um certo conteúdo gramatical e incitar os discentes a formular generalizações para posteriormente refletirem sobre as suas próprias conclusões, como corrobora o seguinte passo: “most of the data needed for a grammar lesson are already in the children’s heads, so the teacher’s role is mainly to guide them in exploring the patterns in the data and in gradually expanding their linguistic horizons” (Hudson, 1992, p. 10).

De igual forma, são estes também os princípios defendidos por Suzanne-G. Chartrand na “*Démarche active de découverte*”, em *Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire* (1996), pois, de acordo com as suas palavras, os alunos assumem um papel ativo e autónomo no processo de aprendizagem e introduzem-se no universo científico, ganhando experiência para novas situações.

Como se pode depreender, durante este processo de descoberta, os alunos assumem o papel de investigador face ao objeto de estudo, passando por diversas fases: observação, manipulação e reflexão (Figueiredo, 2011), ou seja, eles manipulam e formulam hipóteses tirando as suas próprias conclusões, sobre as quais muitas vezes não refletiam, em detrimento do estudo da gramática pela memorização e repetição de exercícios (Xavier, 2013). Destarte, são eles que ganham o estatuto de “protagonistas” adotando uma atitude ativa, consciente e autónoma quando confrontados com novas descobertas.

Perante o panorama apresentado, a abordagem de ensino definida para esta investigação, com base nos princípios indutivos enunciados, focaliza-se na Oficina/Laboratório Gramatical.

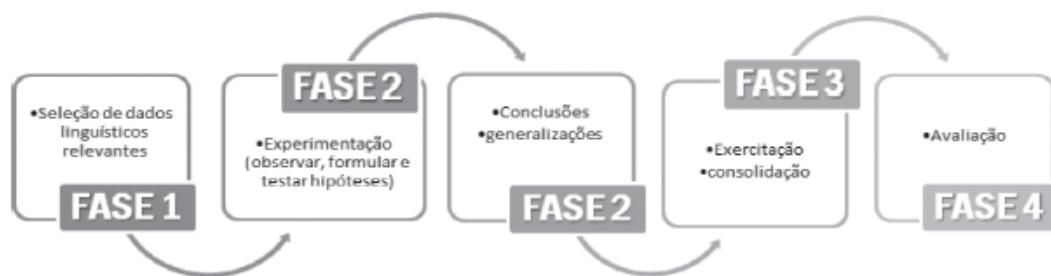
2.3. Laboratório gramatical

Este conceito foi introduzido, pela primeira vez, em Portugal, em 1992, pela linguista Inês Duarte, em consequência do lugar pouco expressivo que a gramática ocupava no contexto da aula de português: “[...] Sustentamos que é necessário dar aos alunos, nas aulas de Português, múltiplas ocasiões para um trabalho “laboratorial” sobre a língua, desligado dos objectivos comunicativos com que a utilizamos como falantes” (Duarte 1992, p. 165).

Em termos concretos, o laboratório gramatical (inicialmente Oficina Gramatical), definido por Duarte (1992), é pautado pelo princípio do método científico de Descartes (1637), no qual o aluno se assume como “investigador” e adota um “olhar de cientista” (Duarte, 2008, p. 18), cujo objetivo se prende com a consciencialização das regularidades associadas à língua (consciência linguística). Dado o teor científico deste procedimento, Duarte (1992, 1996, 1997, 2008) estabeleceu um conjunto de fases, compartimentadas em quatro etapas, numa perspetiva dinâmica e completar no ensino da gramática, a saber: apresentação dos dados mais relevantes, pelo professor ou aluno e do *corpus* constituinte; observação e descrição dos dados, através da formulação de hipóteses, ilação de regras, formulação das generalizações e testagem de dados;

realização de exercícios de treino e, posterior, consolidação; e avaliação da aprendizagem concretizada (Pedreira et al., 2019). A figura abaixo esquematiza as várias fases deste processo:

Figura 1 – Fases do laboratório Gramatical



Fonte: Rodrigues et al. (2021, p. 508).

Em conformidade com Duarte, Silvano e Rodrigues (2010) fracionaram as etapas enunciadas em diferentes fases e tarefas, concernentes ao laboratório gramatical, como se apresenta na tabela 2:

Tabela 2 – Fases e respetivas tarefas do laboratório gramatical

Laboratório Gramatical		
Fases	Tarefas	Descrição das tarefas
Apresentação do <i>corpus</i>	1. ^a tarefa	Constituição do <i>corpus</i> pelo professor ou alunos.
	2. ^a tarefa	Organização dos dados linguísticos do <i>corpus</i> em dois blocos (o primeiro para observação e descrição e o segundo para validação de generalizações feitas pelos alunos).
Problematização, análise e compreensão dos dados	3. ^a tarefa	Formulação de uma questão ou apresentação de um problema relativo aos dados linguísticos.
	4. ^a tarefa	Observação dos dados linguísticos pelos alunos.
	5. ^a tarefa	Descrição dos dados linguísticos, considerando as suas semelhanças e diferenças. Recurso a instrumentos de análise como gramáticas, dicionários, prontuários, glossários. Uso da terminologia apropriada, sempre que pertinente.
	6. ^a tarefa	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.
	7. ^a tarefa	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.
	8. ^a tarefa	Reformulação ou manutenção da generalização.
Realização de exercícios de treino	9. ^a tarefa	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos.
Avaliação da aprendizagem realizada	10. ^a tarefa	Avaliação da aprendizagem realizada.

Fonte: Silvano e Rodrigues (2010, p. 280)

Delineados os principais contornos que guiam um trajeto laboratorial, importa explicar a condução deste percurso, antes (planeamento dos materiais didáticos), durante a construção (elaboração das atividades) e aquando da sua aplicação em sala de aula (garantir a orientação nas diferentes etapas e respetiva reflexão) (Arends, 1995).

Primeiramente, este tipo de atividade oficial parte sempre de uma dúvida (Pedreira et al., 2019), ou seja, do conhecimento implícito que se detém, a partir do qual resulta a pergunta de partida e, por conseguinte, uma sequência de atividades que vão sendo feitas paulatinamente com o propósito de consolidar uma nova aprendizagem.

Sabendo que o avanço para uma nova etapa depende da compreensão das anteriores, Xavier (2013) sugere que se siga uma hierarquia entre as diferentes fases deste trabalho,

de modo a que os alunos consigam tirar as suas conclusões aos poucos e não dispersem a sua atenção perante uma gama vasta de atividades. Assim sendo, as questões solicitadas devem seguir gradualmente uma complexidade crescente, atendendo às seis categorias associadas ao domínio cognitivo da “Taxonomia de Bloom: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação” (Ferraz & Belhot, 2010, p. 423) e englobar os respetivos verbos de comando para orientar o aluno no processo de ensino aprendizagem.

Durante este percurso de descoberta, o aprendente tem a oportunidade de observar, manipular os enunciados num eixo paradigmático (substituição) e sintagmático (adição, subtração, deslocamento) (Xavier, 2012) e formular hipóteses com vista à aferição da (a) gramaticalidade dos itens apresentados e, conseqüentemente, chegar às regras gramaticais. Posteriormente, segue-se a fase de exercitação, durante a qual os estudantes colocam em prática as suas descobertas e consolidam o novo conteúdo, em diálogo com o seu colega e/ou professor. Esta prática trará benefícios a longo prazo para quem aprende e se envolve neste processo, “uma vez que quem descobre dificilmente esquece” (*ibidem*, p. 477).

Após a execução desta descoberta gramatical, é fundamental criar momentos de avaliação (Costa, 2010). Por um lado, esta avaliação permitirá ao professor identificar as áreas em que os alunos sentiram mais dificuldades e que precisam de ser trabalhadas com maior rigor, concretizadas normalmente através de um pós-teste, por exemplo. Por outro lado, também é uma mais valia para o docente refletir sobre a estratégia usada e, caso seja necessário, ajustar as suas instruções e tarefas às necessidades dos estudantes.

2.3.1. Vantagens e desafios da aplicação do laboratório gramatical

Na senda deste percurso de aprendizagem alicerçado na descoberta, a aplicação de um laboratório gramatical apresenta vantagens e desafios.

Aliada à consolidação do conhecimento explícito da língua, Silvano e Rodrigues (2010) defendem a articulação entre a pedagogia dos textos e o laboratório gramatical, pois o trabalho laboratorial levado a cabo permite não só uma articulação com as várias áreas

da gramática (Rodrigues et al., 2021), nomeadamente com o léxico, a fonologia, a morfologia, a semântica, como também estimula outras competências, como sustentam Pedreira et al. (2019, p. 159):

De entre as aprendizagens estão conhecimentos factuais, conceptuais, procedimentais e metacognitivos (elementos, estruturas e regras de funcionamento da língua, contextos de uso, operações de análise como identificar, segmentar, experimentar, manipular, entre outros), capacidades (de observação, de análise, de inferência), atitudes e valores (curiosidade, iniciativa, persistência no problema a resolver, responsabilidade, cooperação/colaboração, entre outros).

Em face do exposto, esta conceção de ensino promove efetivamente o desenvolvimento de habilidades transversais, como o espírito crítico, a criatividade, a autonomia, dado que o discente é um agente ativo na descoberta, não dependendo exclusivamente do conhecimento do professor, o que vai ao encontro das aprendizagens preconizadas no *PASEO* (DGE, 2017). Relacionada com o que foi supracitado, outra vantagem é o facto de esta prática ser mais motivadora, capturando a atenção do aluno para a ação (Xavier, 2012), o qual se dedica à tarefa com mais seriedade e entusiasmo pela responsabilidade que tem, como confirma Chartrand (1996), ao invés de recorrer à memorização mecânica e repetitiva.

Em acréscimo, este tipo de atividades é feito, regra geral, em pares/ grupos, sendo que, para além de desenvolver as proficiências acima mencionadas, reforça a comunicação oral, implicada através da discussão e troca de raciocínios, entre os diferentes agentes ativos. De facto, a interação oral em grupo traz muitas vantagens, como sublinha Arends (1995), ao afirmar que esta constitui um meio pelo qual os discentes podem praticar os processos de pensamento e de raciocínio.

A eficácia desta proposta de ensino é comprovada através dos múltiplos estudos sobre o laboratório gramatical e a aprendizagem pela descoberta, publicados recentemente, os quais apresentam resultados positivos como é o caso de Rodrigues, Silvano e Almeida (2019), que analisaram o desempenho dos alunos através da aplicação de dois

laboratórios gramaticais numa turma do 9.º ano. Mais recentemente, Correia (2023) publicou um ensaio sobre a importância de promover este tipo de metodologias experimentais para o desenvolvimento da consciência linguística dos aprendentes. Além disso, Melo (2019), Moreira (2022) e Montes (2023) desenvolveram relatórios de estágio sobre a implementação de estratégia indutivas, com enfoque no laboratório gramatical. Melo (2019) procurou perceber de que modo a aplicação de uma abordagem indutiva no domínio da gramática tinha impacto na atenção dos alunos e concluiu que a adoção deste método melhorou os níveis de atenção na sala de aula. De igual forma, Moreira (2022) e Montes (2023) aplicaram laboratórios gramaticais com o objetivo de promover uma atitude mais reflexiva e indagadora por parte dos alunos e os resultados provaram a melhoria do desempenho dos alunos. Por seu turno, Antipova (2023) desenvolveu um trabalho alicerçado na descoberta, mais especificamente sobre a potencialidade da construção de mapas conceptuais na aprendizagem da gramática e extraiu resultados satisfatórios que comprovam o potencial significativo destas atividades.

Contudo, como é evidente em qualquer prática didática, esta apresenta algumas limitações. Uma delas prende-se com o tempo de aula necessário e a energia dispensada para este género de tarefas, que se reflete num processo moroso, pois os procedimentos indutivos ao se focalizarem na ação, exigem bastante atenção e tempo, como reafirma Dolz (2016). Por sua vez, conforme Chartrand (1996) e Xavier (2012), o tempo dedicado para a descoberta das regularidades da língua é benéfico a longo prazo, caso os mecanismos de base fiquem bem consolidados. A este propósito, Xavier (2012) questionou-se sobre o grau de consolidação dos conteúdos gramaticais lecionados no ensino obrigatório, quando os alunos chegam ao ensino superior e concluiu que a maioria não apreendeu o que estava previsto.

Ademais, Xavier (2012) considera que a aplicação indutiva da gramática é mais complexa quando os aprendentes não têm a língua portuguesa como LM ou as suas intuições não coincidem com a norma-padrão. No entanto, o laboratório gramatical tem vantagens a dois níveis, instrumental e cognitivo, permitindo interrogar a realidade e refletir sobre ela, como afirma Duarte (2008). Ou seja, a nível instrumental, ajuda os alunos a utilizar

as regras corretamente, conforme os contextos comunicativos e a nível cognitivo, proporciona a vantagem de refletirem e manipularem a língua, de forma consciente e estruturada. Portanto, mesmo os alunos que não têm a norma-padrão como registo de socialização, como se comprovou na caracterização da turma-alvo, têm a oportunidade de refletir sobre ela, através da aprendizagem por laboratórios gramaticais.

Outros investigadores, como Thornbury (2001) e Silva (2010), reconhecem que a preparação e concretização desta abordagem exigem bastante investimento por parte do professor, na medida em que este tem de estar preparado para responder adequadamente às questões e dúvidas dos diferentes elementos da turma.

Para terminar, estamos cientes de que uma metodologia não dispensa a outra, mas que ambas devem ser tidas em conta e complementar-se entre si, porque “o ensino da gramática é plural” (Travaglia, 2003, p. 9). Como reforça Brito (1997), a metodologia usada deve atender às metas preconizadas para cada ciclo de ensino e, sobretudo, às necessidades cognitivas dos alunos.

Posto isto, é possível concluir que as vantagens superam as desvantagens como sugere a revisão da literatura tida em conta, pelo que se considerou de extrema relevância a aplicação de laboratórios gramaticais no presente projeto de investigação-ação.

2.4. A Didática do Jogo no processo de ensino-aprendizagem

Em complemento, foram também aplicados jogos didáticos que serviram de consolidação dos conteúdos gramaticais abordados na fase de treino, pois Xavier (2013) reconhece a importância do ludismo, mas questiona-se sobre a quantidade de vezes que se recorre a este tipo de atividades para ensinar gramática. Perante a questão colocada por Xavier (2013) é, de facto, pertinente incluir esta faceta lúdica, de modo a tornar a gramática uma área tão atrativa como qualquer outra. Importa, portanto, recorrer à perspetiva de diferentes teóricos para justificar a utilização do jogo, enquanto recurso pedagógico-didático.

Com efeito, o jogo ou o lúdico é uma prática inerente à vida humana, desde a mais tenra idade e advém dos tempos da Antiguidade Clássica, mais precisamente com Platão e Aristóteles, os quais reconheceram a importância dos jogos no processo de formação (Kishimoto, 1998) e tem sido tratado por vários autores das mais diversas áreas, chegando-se à conclusão de que este é um importante recurso didático no ensino.

No contexto atual de ensino, sabe-se que os educandos se sentem muitas vezes desmotivados e desinteressados perante a aprendizagem de novos conteúdos didáticos, como foi sobredito e confirmado por Xavier (2013), por isso, é crucial que o professor recorra a métodos alternativos, para além do laboratório gramatical, como os jogos lúdicos, já que, como reforça Kishimoto (1998), os jogos utilizados na escola são um recurso por meio do qual se realiza fins educativos e também permite o desenvolvimento dos alunos, adquirindo dois sentidos, o educativo e o lúdico.

Nóvoa (2002) enfatiza esta ideia ao afirmar que, do seu ponto de vista, não há ensino sem uma renovação dos meios pedagógicos e dos materiais, sejam eles conteúdos ou situações didáticas que se propõe aos alunos. A respeito disso, Joaquim Dolz (2016)² num dos seus artigos, alude à importância da engenharia didática no ensino formal, ou seja, é preciso criar novos materiais e ferramentas para fazer face aos problemas encontrados no ensino das línguas, como o português.

Partindo das questões sugeridas por Santos (2013, p. 39), “Que jogos usar? Quando usar? Porquê ou Para quê?” passemos a explicar a relevância do uso dos jogos na educação, respondendo às perguntas de forma aleatória.

Na realidade, ao inserir práticas inovadoras e dinâmicas na educação, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais apelativo, interessante e agradável para quem aprende e para quem ensina. Transversalmente a outras conceções referidas, o jogo é um recurso indutivo que tem vindo a despertar a atenção das escolas e, em consequência, dos alunos, porque, como observa Batista e Dias (2012), estes são

² Dolz, J. (2016). A atividade e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA*, 32 (1), (237-260). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>

recursos que promovem o interesse dos alunos, motivados pela curiosidade em aprender.

Nesta sequência de ideias, através do jogo o aprendiz enceta num caminho de descoberta, atinente à indução, e desenvolve um conjunto de competências a nível pessoal, social e cultural, de entre as quais se focalizam as seguintes: o aumento da motivação, do interesse, dos níveis de concentração, a participação, a capacidade de comunicação, a interação e a cooperação em grupo, o respeito pelos colegas, entre outras. As suas vantagens vão ainda mais além, permitindo desenvolver a criatividade, autonomia e autoconfiança dos aprendentes.

Por outra parte, tal como sucede nos laboratórios gramaticais, o educador é um mediador por excelência entre os estudantes e o meio envolvente, que deve facilitar o processo de aprendizagem e encaminhar o raciocínio da turma da melhor forma possível. Além disso, cabe-lhe selecionar o tipo de jogos a usar no contexto de aula. Na ótica de Emerita Cervantes (2009), de entre a panóplia de jogos, o didata deve escolher criteriosamente aqueles que agucem o interesse dos alunos e se relacionem com o conteúdo a abordar. Para além disso, tornar-se fulcral delinear os objetivos a atingir e explicá-los aos alunos, de modo a que estes percebam a finalidade da tarefa.

Em resposta à pergunta “Quando usar?”, Rinvolucrí (1984, p. 3) refere três momentos considerados primordiais, a saber:

- a) diagnostically before presenting a given structure area to find out how much knowledge of the area is already disjointedly present in the group;
- b) after a grammar presentation to see how much the group have grasped;
- c) as a revision of a grammar area.

Segundo este ponto, o professor pode usar o jogo em situação de diagnóstico, como consolidação ou revisão, sendo que, no presente trabalho, o objetivo foi servir de consolidação e treino da matéria.

No século XX, outros pesquisadores deram igual relevo ao jogo e ao lúdico no desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo, como foi o caso dos dois incontornáveis psicológicos Jean Piaget e Lev Vygotsky.

Segundo a teoria de Piaget, os jogos são um meio imprescindível para a evolução intelectual do ser humano nos diferentes estádios do seu desenvolvimento. Isto é, Piaget definiu estádios do desenvolvimento cognitivo correspondentes às diferentes fases da vida da criança e à medida que esta cresce, o jogo torna-se mais significativo. No último estádio, o adolescente (11- 16 anos), à partida, já encara esta atividade de acordo com as regras estabelecidas, fazendo uso das suas capacidades de raciocínio lógico e autonomia e insere-se no meio social, como realça Piaget (1971). Neste sentido, sendo o jogo um auxiliar na construção do conhecimento, podemos concluir que a sua inclusão no ensino é essencial para o progresso da criança, a nível social, moral, intelectual e cognitivo.

Para Vygotsky, os jogos surgem através do imaginário do sujeito, enquanto ser ativo influenciado pelo meio envolvente, e contribuem para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social do aprendiz. Por outras palavras, o indivíduo aprende através das interações sociais em que se envolve. Na escola, cabe ao professor estimular a aprendizagem dos seus educandos, mediante ações na Zona de Desenvolvimento Proximal [ZDP doravante], que podem ser realizáveis através do uso do jogo. Entende-se por ZDP:

a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados [Vygotsky, 1991, p. 86].

Quer isto dizer que a ZDP é a distância entre a aprendizagem consolidada e o potencial que está a ser adquirido, processo durante o qual a pessoa está a aprender, permitindo ao professor aferir o nível de compreensão dos estudantes na atividade.

Com base nas posições defendidas pelos diversos autores, pode considerar-se que o recurso ao jogo no contexto educativo se reveste de extrema importância, permitindo fomentar a aquisição de conhecimento nos alunos, sendo por isso incluído neste estudo.

2.5. Variação linguística: Contraste entre o PE e o PB

Nos últimos anos, as escolas portuguesas têm recebido jovens cuja variedade linguística de origem não corresponde à língua padrão/ norma portuguesa, tornando-se este problema um dos grandes desafios atuais no ensino do português. Em face disto, faremos uma breve reflexão sobre a importância da variação linguística nos diferentes contextos de uso e sobre a posição do professor neste âmbito.

Em contexto educativo, vários são os teóricos que defendem a relevância de consciencializar os alunos da norma padrão, mas também ter em consideração as diferenças linguísticas existentes, ensinando-os a adequar o seu discurso à situação vivenciada. Por exemplo, Costa et al. (2011) relataram casos preocupantes de escolas portuguesas em que os alunos, de variedades brasileiras ou africanas, são discriminados por parte dos colegas, pelo facto de falarem de uma forma diferente. Em vista disso, os estudantes não progridem, porque sentem insegurança e medo de errar, o que conduz ao seu insucesso escolar e, futuramente, a problemas de exclusão social, como corroboram Sim-Sim et al. (1997).

Nesta linha de pensamento, um dos objetivos centrais da escola é que todos tenham acesso ao Português padrão e que haja respeito pelas restantes variedades (*ibidem*, 1997). Sem embargo, é sabido que em qualquer comunidade linguística, a língua está em permanente mudança, devido a fatores geográficos (variação dialetal), sociais (variação social), situacionais (variação diafásica) e históricos (variação diacrónica). Por essa razão, é crucial construir conhecimento sobre a norma, visto que é nessa variedade que os alunos serão avaliados na escola, como adianta Duarte (2000) e não se deve ignorar as outras variantes ou contextos menos formais (Costa, 2018). No seu estudo, Costa (2018) têm consciência de que ensinar somente a norma padrão faria com que os

jovens em registos coloquiais entre si, entrassem em contradição com que o que lhes foi ensinado nas aulas.

Portanto, ao promover a compreensão sobre as variedades da língua, dotar-se-á os alunos de competências linguísticas e comunicativas necessárias a diferentes contextos, interlocutores e objetivos pragmáticos (*ibidem*), valorizando-se a sua cultura e contribuindo para a formação de valores como a tolerância e o respeito pela diferença, perante o multilinguismo e multiculturalismo que caracterizam a atualidade, indo ao encontro dos objetivos definidos pelo PASEO (DGE, 2017).

Efetivamente, tal radica no facto de a língua ser heterogénea e de o português, em concreto, ser língua oficial de diferentes nações ou estados, o que levou à constituição de várias variedades nacionais, cada qual com as suas propriedades, das quais se destacam o PE e o PB (Duarte, 2000). Entre estas duas variedades, existem diferenças fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas, lexicais e pragmáticas, sendo que apenas foram exploradas algumas neste estudo, merecendo, por isso, ser analisadas.

A nível morfológico e sintático, existe um certo número de diferenças entre o PB e o PE:

1. Em PB apresenta-se geralmente construções perifrásticas gerundivas, ao passo que, em PE, recorre-se sobretudo ao infinitivo (Mateus et al., 2003). Importa salientar que, apesar de se usar o gerúndio no PE, com verbos auxiliares aspetuais como: estar, andar, ir, continuar, vir, ficar, recorremos à construção: estar+ a+ infinitivo (verbo). Por exemplo, eu estava *comendo* (PB) - eu estava *a comer* (PE).
2. Em PB utiliza-se os verbos *fazer* e *ter* e no PE usa-se preferencialmente o verbo *haver*, como exemplificamos a seguir: Ele está em Londres *faz* cinco anos. (PB)/ Ele está em Londres *há* cinco anos. (PE) (Mateus et al., 2003). *Tem* uma loja na esquina (PB) / *Há* uma loja na esquina (PE).
3. Há uma particularidade léxico-semântica interessante a apontar em PB que é uma prática inexistente em PE. (ex.: “O Paulo parte para Roma *em* quinze dias (PB)” ; “O Paulo Parte para Roma *dentro de* quinze dias (PE)” (Mateus et al., 2003, p. 48).

4. É comum a ausência de artigo antes de possessivo no PB, em oposição ao PE em que está quase sempre presente (ex.: vou vender meu carro (PB) - vou vender o meu carro (PE)).
5. No que diz respeito às formas de tratamento, Mateus et al. (2003) certificam que no PB, a forma *você* é usada preferencialmente em situações em que, no PE, se usa o *tu* e o *você* (familiar), visível nos exemplos: “Já te disse que *você* não vai (PB); já te disse que *tu* não vais (PE)” (*ibidem*, p. 50).

Quanto aos pronomes pessoais clíticos:

6. No PB são colocados habitualmente em posição proclítica, enquanto, em PE, a ênclise é mais comum (Mateus et al., 2003; Raposo et al., 2013), como mostram os exemplos: eu *te* quero muito (PB); eu quero-te muito (PE).
7. Os pronomes clíticos com função de complemento, na terceira pessoa, apresentam disparidades. Enquanto em PB ocorre frequentemente o pronome forte “*ele/ela*”(1) ou o “*lhe*” com função de acusativo (2), em PE usa-se sobretudo os pronomes *o, a, os, as* (acusativos) (3) e o *lhe* (dativo), como patenteiam as frases: Eu vi *ele* na janela (PB) (1); Eu *lhe* vejo sempre na janela (PB) (2); Eu vi-*o* na janela (PE); Eu vejo-*o* sempre na janela (PE) (3).
8. No PB é comum a ocorrência dos clíticos no início da oração, exceto com os pronomes acusativos (ex.: *Me* sinto mal).

Por fim, em termos lexicais, existe um fundo comum e constante entre o PB e o PE:

9. Palavras idênticas com significado distinto: “apelido (PB) – sobrenome (PE)” (Mateus et al., 2003, pp. 50-51).
10. Vocábulo diferentes com o mesmo significado: “pistolão (PB) – cunha (PE)” (*ibidem*);
11. Palavras com a mesma base e idêntico significado, embora com sufixos díspares: “prestativo (PB) – prestável (PE)” (*ibidem*);
12. Palavras com o mesmo sufixo e base distinta, mas com significados análogos “encanador (PB) – canalizador (PE)” (*ibidem*).

Embora haja estas semelhanças, Raposo et al. (2013) reconhecem que a interação linguística no Brasil e em Portugal é distinta no que respeita aos usos discursivos, conversacionais e pragmáticos.

Concluímos, deste modo, que o sistema do PB evidencia diferenças em relação ao PE, sendo importante salientar que existem outros aspetos de igual relevo a destacar, embora o que nos interessa esteja resumidamente apresentado. No próximo subcapítulo, aprofundaremos a questão dos clíticos no PE pela primazia que adquirem no contexto deste estudo.

2.5.1. Os pronomes clíticos no PE

No âmbito do estudo dos pronomes no PE, destacam-se os clíticos que “correspondem às formas átonas do pronome pessoal que ocorrem associadas à posição dos complementos dos verbos” (Mateus et al., 2003, pp. 826-827). Em vista disto, Raposo et al. (2013) esclarecem que os clíticos, por serem formas átonas, não têm acentuação própria, dependendo de outra adjacente acentuada, designada de hospedeiro ou hospedeiro do clítico, com o qual estabelecem um processo de ligação chamado *cliticização*. Em seguida, proceder-se-á à caracterização dos pronomes clíticos e às suas normas de combinação e posição na variante do PE.

Mateus et al. (2003) defendem que estes pronomes também intitulados de pronomes átonos ou clíticos especiais se incluem, em parte, na classe dos pronomes pessoais, na medida em que denotam as pessoas gramaticais participantes no ato comunicativo, a saber: o locutor, o ouvinte e a entidade da qual se fala, como corroboram Cunha e Cintra (2005). Contudo, Mateus et al. (2003) explicam que estes não se limitam a indicar a pessoa gramatical, como também podem patentear “uma função predicativa ou revestir-se de propriedades morfo-sintáticas características de alguns sufixos derivacionais” (*ibidem*, p. 827). A título ilustrativo, na frase *A Maria descobriu um segredo* – *A Maria descobriu-o*, o pronome acusativo “o” faz referência a um predicado (ação) e não a uma entidade. De igual forma, o mesmo acontece com o pronome reflexo “se” na frase *O guarda-chuva estragou-se por causa do vento*, na qual a sua função não é designar uma entidade, mas antes “destransitivizar o verbo” (*ibidem*, p. 828).

Portanto, perante o exposto, os investigadores esclarecem que a inserção dos pronomes clíticos nos pronomes pessoais não possibilita um paralelo preciso entre as formas fortes do pronome pessoal e as formas clíticas, embora seja pertinente (*ibidem*).

Não obstante, Cunha e Cintra (2005) caracterizam os pronomes pessoais de acordo com a sua função na oração e pela acentuação que recebem. No que respeita à função, os pronomes pessoais podem ser retos, correspondente ao sujeito da oração, ou oblíquas, respeitantes ao objeto direto ou indireto (*ibidem*). Em relação à acentuação, importa distinguir as formas átonas das formas tónicas, que se apresentam no quadro abaixo.

Quadro 1: Formas átonas e tónicas dos pronomes pessoais

	FORMAS ÁTONAS (Clíticas)			FORMAS TÓNICAS		
	Acusativo	Dativo	Nominativo	Nominativo	Acusativo	Oblíquo/Dativo
	(complemento direto)	(complemento indireto)	(sujeito)	(sujeito)	(complemento direto)	(complemento preposicionado/indireto)
1sg	me	me		eu		mim, comigo
1pl	nos	nos		nós, a gente	a gente	nós, connosco, a gente
2sg	te	te		tu, você		ti, contigo, você, si, consigo
2pl	vos	vos		vós, vocês		vós, convosco, vocês
3sg	o, a, se	lhe	se (imposs.)	ele, ela		ele, ela, si, consigo
3pl	os, as, se	lhes		eles, elas		eles, elas

Fonte: (Raposo et al, 2013, p. 2233)

Como é possível observar na tabela extraída de Raposo et al. (2013), os pronomes clíticos, dentro dos quais se incluem as formas átonas, podem desempenhar diferentes funções correspondentes ao acusativo (complemento direto), dativo (complemento indireto) e nominativo (sujeito), os quais são o objeto de estudo do presente subcapítulo.

Com efeito, quando dois pronomes átonos, um de objeto direto indireto e outro de objeto direto, ocorrem na mesma frase e cliticizam com o mesmo verbo, formam-se grupos clíticos (Cunha & Cintra, 2005). Esta combinação pronominal resulta numa ordem fixa que origina frases gramaticais pautadas pela seguinte sucessão: “se + clítico dativo + clítico acusativo”(1) (Mateus et al., 2003, p. 830; Raposo et al., 2013, p. 2235), sendo que o grupo clítico pode ser constituído por três elementos ou também por dois, mas, nesse caso, terá de ser “dativo + acusativo”(2) ou “se+ dativo”(3) e nunca “se + acusativo”(4), como se ilustra de seguida: Enviou-se-lho um email, mas o destinatário não recebeu (1). / Ele ajudou-lha (2). / Os olhos abriram-se-lhe de medo (3). / *Ouve-se-os ao longe (4).

Nos casos dos pronomes clíticos de 1.^a e 2.^a pessoas, não se formam grupos clíticos, porque apresentam a mesma forma de dativo e de acusativo, como é sugerido neste exemplo: abracei-me a ti, não é possível dizer: *abracei-me-te, com o pronome clítico *te* (dativo) a substituir a forma pronominal *ti*. Passa-se o mesmo com os pronomes que partilham a mesma fonologia, como mostra o exemplo, *penteia-se (recíproco)-se (impessoal), que corresponde a “a gente penteia-se”. Segue-se a tabela abaixo que mostra as combinações pronominais resultantes das formas dativo e acusativo da 3.^a pessoa.

Quadro 2: Combinações dos pronomes átonos

mo = me + o	ma = me + a	mos = me + os	mas = me + as
to = te + o	ta = te + a	tos = te + os	tas = te + as
lho = lhe + o	lha = lhe + a	lhos = lhe + os	lhas = lhe + as
no-lo = nos + [l]o	no-la = nos + [l]a	no-los = nos + [l]os	no-las = nos + [l]as
vo-lo = vos + [l]o	vo-la = vos + [l]a	vo-los = vos + [l]os	vo-las = vos + [l]as
lho = lhes + o	lha = lhes + a	lhos = lhes + os	lhas = lhes + as

Fonte: Cunha e Cintra (2016, p. 322)

Relativamente à terminologia dos pronomes clíticos, Mateus et al., (2003) também os designam de *clíticos especiais*, por oposição aos *clíticos simples*, sendo que ambos apresentam particularidades entre si. Por um lado, os primeiros cliticizam com o verbo (ex.: Ele conhece-lhes todas as manias) e não apresentam uma posição fixa em relação ao seu hospedeiro. Por outro lado, os segundos distinguem-se dos primeiros, porque

ocorrem sempre à esquerda do hospedeiro e cliticizam com a palavra que os segue à sua direita (ex.: “Ele só comprou [os que estavam no supermercado] porque estavam em promoção”) (*ibidem*, p. 830).

Com base no exposto, os pronomes átonos têm diferentes padrões de colocação na frase, nomeadamente enclíticos, proclíticos ou mesoclíticos, propriedade que distingue as diferentes variedades do Português. Por norma, em PE, a posição mais generalizada é a enclítica (Mateus et al., 2003), exceto nos casos em que a presença de atratores de próclise exige uma mudança de posição. Por seu turno, o PB apresenta normalmente próclise (Martins, 2016). Em seguida, explicar-se-á os três padrões supramencionados típicos do PE.

A ênclise é aquela posição que ocorre à direita do verbo (ex.: “Calei-me”, de Cunha e Cintra (2005, p. 310). Por sua vez, importa salientar que os pronomes pessoais de 3.^a pessoa do singular com função de acusativo são passíveis de sofrer alterações em detrimento da forma verbal com que cliticizam (Cunha & Cintra, 2005; Mateus et al., 2003). Assim sendo, as formas *o*, *a*, *os*, *as* mantêm-se intactas, caso a forma verbal termine em vogal ou ditongo oral (ex.: *li-o durante as férias* ou *viu-o na janela*). No entanto, quando a forma verbal terminar em *-r*, *-s* ou *-z*, estas consoantes desaparecem e os pronomes *o*, *a*, *os*, *as* assumem as modalidades *lo*, *la*, *los*, *las* (ex.: *fá-lo imediatamente* ou *eu queria vê-las*). O mesmo sucede em presença do desígnio *eis* ou com os pronomes *mos* e *vos* (ex.: “*Ei-lo sorridente*” (Cunha & Cintra, 2005, p. 280). Note-se, por último, que se o hospedeiro acabar em ditongo nasal *-am*, *-ão*, *-õe*, *-em*, os pronomes assumem as formas *no*, *na*, *nos*, *nas* (ex.: *Eles acompanham-na à escola* ou *Dão-nos livros*).

Quanto aos tempos verbais futuro e condicional, os pronomes clíticos não podem ocorrer em ênclise, mas antes no interior da forma verbal, fenómeno conhecido como mesóclise. Exemplificando com as formas *darei* e *beberia*, usaríamos *dar-lhe-ei* e *bebê-lo-ia*. Este padrão de colocação surgiu no português antigo, com as formas de presente e pretérito imperfeito do verbo latino *habere* (haver) mais o infinitivo do verbo principal, como descrevem Raposo et al. (2013, p. 2241) “*scribere habeo* – hei de escrever/escreverei e *scribere habebat* – havia de escrever/ escreveria”. Como acima

mencionado, ao terminar em *-r*, a regra aplica-se a estes dois tempos de igual forma, em que desaparece a consoante e o pronome assume as formas *lo, la, los, las*, como é observável na tabela abaixo:

Quadro 3 – Formas verbais com a mesóclise

FUTURO DO PRESENTE		FUTURO DO PRETÉRITO	
vender-(h)ei	vendê-lo-ei	vender-(h)ia	vendê-lo-ia
vender-(h)ás	vendê-lo-ás	vender-(h)ias	vendê-lo-ias
vender-(h)á	vendê-lo-á	vender-(h)ia	vendê-lo-ia
vender-(h)emos	vendê-lo-emos	vender-(h)íamos	vendê-lo-íamos
vender-(h)eis	vendê-lo-eis	vender-(h)íeis	vendê-lo-íeis
vender-(h)ão	vendê-lo-ão	vender-(h)iam	vendê-lo-iam

Fonte: Cunha & Cintra (2016, p. 293)

Conforme a tabela apresentada, constata-se que as desinências da forma do futuro e do condicional são, respetivamente, *-ei, ás, -á, -emos, -eis, -ão* e *-ia, ias, -ia, íamos, -íeis, -iam*.

No Português Europeu Contemporâneo, a mesóclise tem vindo a ser substituída pela ênclise, uma vez que ambas partilham as mesmas configurações sintáticas, sendo a mesóclise “própria da língua escrita e da oralidade formal” (Martins, 2016, p. 420).

Em contrapartida, na presença de proclisadores, como por exemplo as frases negativas e as orações completivas, os mais frequentes, é obrigatório usar a próclise, a qual descreveremos doravante, “independentemente dos traços de tempo, modo e aspeto da forma verbal”, (Raposo et al., 2013, p. 2241), isto é, mesmo perante o futuro e o condicional, como é notório nas frases exemplares *Eu não me levantarei cedo* ou *Garanto que me levantaria cedo, caso tivesse que ser*.

Neste seguimento, o terceiro padrão de colocação dos clíticos corresponde à próclise, no qual o pronome vem à esquerda do verbo na presença de atratores de próclise (Mateus et al., 2003). Segue-se os contextos de próclise, tendo por base Mateus et al. (2003), Cunha e Cintra (2005) e Raposo et al. (2013):

1. Os clíticos surgem em posição proclítica em orações principais negativas e na presença de palavras negativas, em posição pré-verbal, como o “não, nunca,

- nem, jamais, ninguém, nenhum, nada” (2013, p. 2243) (ex.: Eu adormeci e ninguém *me* acordou).
2. Com quantificadores em posição pré-verbal, em orações afirmativas, dos quais se destacam: “alguém, algo, algum, muito, cada, bastante, tanto, mais, menos, raramente, qualquer, ambos, tudo, todos, etc.” (Mateus et al., 2003, p. 855; Raposo et al., 2013, p. 2244). Importa acrescentar que os quantificadores numerais, partitivos, de contagem, indefinidos e existenciais não são proclisadores (ex.: Muito *me* contas).
 3. Com certos advérbios, como os de exclusão “apenas, só, somente, logo, antes”, de inclusão “também, até, mesmo”, os aspetuais “já, ainda, quase, mal” e o de modalidade “talvez” (Raposo et al., 2013, p. 2254), desde que advenham em posição pré-verbal, como mostra o exemplo seguinte: A Matilde também os viu; O mesmo se passa com os advérbios enfatizadores “bem, lá, logo, sempre, até, já” (*ibidem*, p. 2258) e locativos “aqui, aí, cá, lá” (*ibidem*, p. 2260), sendo que estes devem dar ênfase à asserção, atenuando o seu valor associado ao modo e ao espaço, respetivamente, como exemplificam as frases: Bem *me* tinhas avisado; lá *me* vens tu pedir dinheiro outra vez³.
 4. Em vários tipos de frases, das quais se destacam as *orações interrogativas* com pronomes ou advérbios interrogativos, “que, quem, onde, quanto, como, porque” (Raposo et al., 2013, p. 2270) (ex.: Quem *te* contou essa história?).
 5. Em relação à coordenação, há um subconjunto de conjunções e locuções coordenativas que funcionam como elementos proclisadores. Tal é visível nas orações coordenadas copulativas introduzidas por *nem* e nas locuções *não só..., mas também/ como também, nem...nem*, (ex.: A Sara não só *o* abraçou, como também *o* beijou); nas conjunções correlativas disjuntivas apresentadas por *quer...quer* e *ora...ora*, a próclise torna-se obrigatória, como evidencia a frase: Quer ele *se* porte bem, quer ele *se* porte mal, dar-lhe-ei uma prenda. Dentro da coordenação, vale a pena chamar a atenção para as orações explicativas, dado

³ Neste exemplo, “lá” não é um advérbio locativo, mas uma partícula modal. Se fosse locativo, não era proclisador (ex.: Lá deram-me excelente comida). Mas “lá me deram o telemóvel, mas a custo”.

que o *pois*, *que*, *porque* explicativo se associam à ênclise, no entanto, o *porque* (causal), relacionado com a subordinação, aparece em próclise (ex.: O Manuel não foi às aulas, porque *se* deitou tarde. [causal]/ Não lhe dê puzzles, porque ele detesta-os [explicativo]).

6. No que tange às orações subordinadas finitas, as quais abrangem as orações completivas, relativas e adverbiais, o padrão básico de colocação do clítico é a próclise, mesmo que a conjunção esteja oculta (Cunha & Cintra, 2005). Por seu turno, nas orações subordinadas infinitivas, há variação entre a ênclise e a próclise, conquanto seja de ressaltar que aquelas que são introduzidas pelas preposições *a* e *com* só permitem a ênclise (ex.: “Se soubesse, não continuaria a lê-lo” (Cunha & Cintra, 2005, p. 312).
7. Em complexos verbais com o particípio passado, não ocorre a ênclise nem a próclise (*ibidem*), apenas no caso dos tempos compostos, o pronome átono cliticiza junto do verbo auxiliar, de acordo com as regras de colocação enunciadas previamente (ex.: Nunca *me* tinha acontecido tal coisa.).

Desenvolvidos os principais padrões de colocação dos pronomes átonos, vemos que os clíticos têm um comportamento heterogêneo e que quanto maior for a dependência de conhecimento lexical, maior é a variação entre a próclise e a ênclise (Costa et al., 2016), havendo uma tendência crescente para utilizar a ênclise em contextos proclíticos, aspeto notado por Raposo et al. (2013) em textos de estudantes ou de jornalistas e por Mateus et al. (2003, p. 852), como é testemunhado no exemplo seguinte: “Também sabe-se que existe uma certa altura da criança (estudante universitário, modo escrito)”.

Esta heterogeneidade atribuída aos clíticos também é observável noutros casos, os quais são relevantes de considerar. Nesta linha de raciocínio, os clíticos podem não cliticizar com verbo do qual dependem sintática e semanticamente (Raposo et al., 2013), mas antes com outro verbo de que não são complemento. A esta ocorrência chama-se *subida do clítico*, uma vez que, parafraseando as palavras de Raposo et al. (2013), é como se o clítico subisse e ocupasse outro lugar que não o habitual, como por exemplo “*Vai-lhe* arranjar uns ovos”, em vez de “*Vai arranjar-lhe* uns ovos” (*ibidem*, p. 2288). Esta

conjuntura ocorre obrigatoriamente em complexos verbais com o gerúndio e com o particípio passado. Outros contextos facultativos em que se assiste a esta ocorrência são com os verbos “haver (de), estar (a), ter (a), ir, começar (a), dever, poder, querer, saber, andar (a), chegar (a), conseguir, continuar, pretender, mandar, tornar (a), voltar” (*ibidem*, pp. 2288-2289), como se verifica no exemplo: Comecei-*lhe* a contar a verdade e ele não acreditou [subida do clítico], em vez de Comecei a *contar-lhe* a verdade e ele não acreditou.

Ademais, outro fenómeno que subsiste no português contemporâneo é a *interpolação*, que consiste na ocorrência de um constituinte entre a forma clítica e o hospedeiro verbal (Mateus et al., 2003). Esta interpolação é visível com pronomes e advérbios deíticos e de negação “não” (ex.: “isso já me *ele* tinha dito, nunca nos *cá* vens ver. / O que ele *lhe* não terá dito” (Raposo et al., 2013, p. 2233), embora o mais frequente recentemente seja a ocorrência do pronome em posição proclítica ao hospedeiro (ex.: “O que ele não *lhe* terá dito” (*ibidem*, p. 2233).

Outra situação inerente aos pronomes clíticos está associada ao *redobro do clítico*, isto é, no caso de a frase apresentar dois constituintes com a mesma função sintática, recorre-se a um pronome tónico forte que “duplica” ou “redobra” (Raposo et al., 2013, p. 2237), de forma a possibilitar que a função de objeto direto ou objeto indireto ocorra duas vezes na mesma estrutura, como atestam os exemplos: Ele confiou-me o carro a mim. / Eu vi-as a elas no shopping. Podemos concluir que o redobro é assegurado, primeiramente, pelo pronome clítico, seguido do pronome forte precedido da preposição *a*. Além do mais, o facto referido permite desambiguar a referência de formas pronominais dativas de terceira pessoa, como reportam Raposo et al. (2013, p. 2236): “Pronto, dei-lhe o livro. – A ele? – Não, dei-lhe a ela” e nas orações coordenadas “Dei-lhe [a ele e a irmã] um livro que eles vão adorar”. Por seu lado, Mateus et al. (2003) acrescentam que os pronomes podem ser também precedidos de uma expressão de quantificação do tipo: Dei-lhes rebuçados a *todos* eles no último dia de aulas.

Finalmente, interessa frisar que no, PE, há a possibilidade de omissão do clítico em construções com objeto nulo (Costa et al., 2016), principalmente com os pronomes acusativos de 3.ª pessoa. Quando este fenómeno ocorre nas orações coordenadas é

designado de “extracção simultânea de clítico” (Mateus et al., 2003, p. 834). Aquando da ênclise, a extração é apenas praticável no caso de o hospedeiro do clítico ser um verbo auxiliar exterior à oração coordenada, pois quando o auxiliar ocorre no interior da coordenação, não é possível a sua omissão (*ibidem*, p. 834), como é notório nas frases: Ele tinha-o visto e cumprimentado antes de chegar à festa. / *Ele tinha-o visto e tinha cumprimentado antes de chegar à festa. Em estruturas coordenadas com próclise, é possível que o clítico possa ficar no interior da estrutura, como regulariza a frase: Ele já o viu e cumprimentou. Curiosamente, este aspeto foi estudado por Costa et al., (2016) que, no decurso das suas investigações sobre a produção e compreensão dos clíticos, chegaram à conclusão de que as crianças da variante PE produzem clíticos desde cedo, mas, por norma, omitem-nos, devido às construções de objeto nulo (*ibidem*).

Em jeito de conclusão, a revisão da literatura exposta resume a explicação teórica que foi trabalhada neste projeto de investigação-ação. No próximo capítulo, proceder-se-á à descrição do estudo empírico na turma do ensino básico, na qual foi implementada a intervenção, adequando-se a teoria às necessidades educativas dos alunos.

3. Estudo empírico

Neste capítulo, será relatado o estudo empírico desenvolvido no contexto de estágio realizado na ESAS, baseado num processo de investigação-ação, estratégia investigativa cujo propósito é articular a formação reflexiva do professor-investigador (Bell, 1993) com uma pedagogia escolar centrada no desenvolvimento das suas práticas curriculares, tendo em conta as necessidades e especificidades dos alunos, com vista à sua melhoria (Leal & Fonseca, 2013).

3.1. Metodologia Científica

Como já se afirmou, várias vezes, ao longo deste relatório, a metodologia científica adotada neste projeto rege-se pela investigação-ação que, segundo as palavras de Moreira (2010, p. 117)

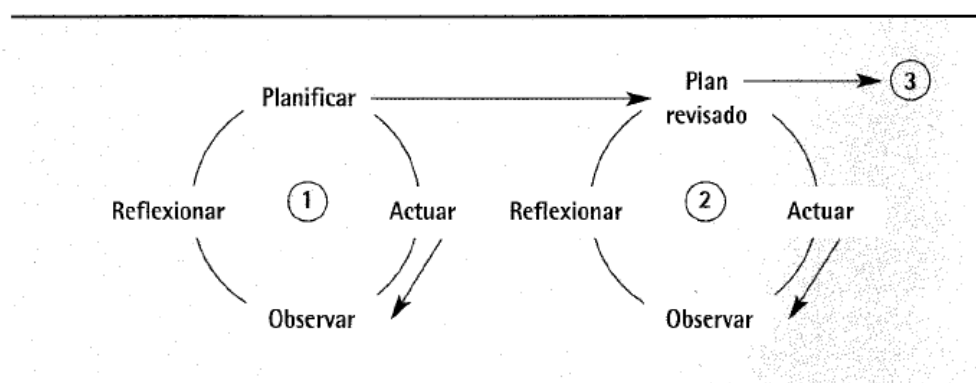
vem consagrar uma epistemologia praxeológica [...] ao promover estratégias de consciencialização de tipo transformador (v. Gruffiths, 1995; Kincheloe, 2003). Neste processo de conscientização, a metodologia espiralada e auto-reflexiva da investigação-ação constitui um instrumento poderoso de produção de conhecimento, pela visão caleidoscópica do processo de indagação que propicia, revelando padrões imprevistos que vão evoluindo, à medida que o enfoque se estreita ou se alarga (Schostak, 1999). Assim se gera uma forma própria de produção teórica, integrativa, crítica e política, uma resposta (pessoal) às múltiplas dimensões da acção, uma forma de jornada de auto-descoberta e de exploração dialéctica e reflexiva (Winter, 1998).

Em consonância, Arends (1995) considera a investigação um guia fulcral para orientar as práticas pedagógicas, uma vez que o professor investigador tem a faculdade de refletir sobre os problemas detetados no decurso do seu trabalho em sala de aula e aperfeiçoar a sua ação (Bell, 1993), num diálogo profícuo entre a teoria e a prática, por meio das quais se gera um processo em espiral. Esta metodologia espiralada que refere Moreira (2010) é interativa e focada num problema. No nosso caso, o problema de

investigação prioritário identificado na turma do 9.º X consistiu na dificuldade em colocar corretamente o pronome clítico em PE, de acordo com os diversos contextos (cf. subcapítulo 1.2.).

As etapas que se seguem devem integrar um plano em que cada ciclo é composto por fases nucleares: planificação, ação e avaliação dos resultados da ação, resultando num processo espiralado de ação-reflexão (Coutinho et al., 2009). Dado o seu carácter circular, a auto- descoberta inicial desencadeia indubitavelmente novas espirais reflexivas com vista à melhoria das práticas educativas, como ilustra a Figura 2:

Figura 2 – Espiral de ciclos de Investigação-Ação



Fonte: Latorre (2003, p. 32)

Nesta linha de orientação, a partir do subcapítulo 3.2., serão apresentados os dois ciclos investigativos realizados neste projeto, durante os quais foi possível ao professor-investigador analisar a sua prática educativa e encontrar soluções para os problemas surgidos, de forma a orientar sua prática no futuro (Coutinho et al., 2009). Tendo em conta a metodologia descrita, o professor deve utilizar este protótipo ao longo da sua carreira, já que o trabalho não está finalizado quando o projeto termina, exigindo da sua parte uma contínua revisão, avaliação e melhoria da sua prática (Bell, 1993).

3.1.1. Objetivos da investigação

Toda a investigação responde a princípios fundamentais que se materializam, à partida, na consecução de objetivos da investigação-ação, como afiançam Quivy e Campenhoudt (1998). Uma vez delineado o fio condutor que conduziu este projeto, aquando da

formulação da questão de partida (cf. subcapítulo 1.2.), procurou-se transformar esse desafio no seguinte objetivo geral:

- averiguar se a implementação de estratégias indutivas (laboratórios gramaticais e jogos didáticos) potencia a correta utilização dos clíticos em PE na turma do 9.º X.

Para dar resposta à baliza demarcada, revelou-se necessário retomar os dois objetivos específicos, indicados na página 17 da introdução, que norteassem a investigação-ação:

- Investigar a eficácia da aplicação de um laboratório gramatical na aquisição de conhecimentos relativos à competência gramatical.
- Analisar o impacto do jogo didático na aquisição de conhecimentos sobre os clíticos, após a realização do laboratório gramatical.

3.1.2. Ferramentas de recolha e análise de dados

Para recolher e analisar os dados da investigação em estudo, Bell alerta para a importância de selecionar as ferramentas mais apropriadas que permitam “cumprir os objetivos do estudo e [...] obter respostas a questões-chave” (1993, p. 99). Assim sendo, recorreu-se à análise documental das fichas realizadas pelos discentes e ao diário da investigadora, e da observação direta no decorrer das aulas.

No atinente à análise documental, os dados obtidos foram concebidos a partir de fontes primárias, quer isto dizer, produzidas durante o período investigativo (Bell, 1993), justamente através das respostas escritas e fornecidas pelos alunos no pré-teste, laboratório gramatical e pós-teste, sendo posteriormente consultadas pela investigadora. É conveniente notar que esta ferramenta é muito útil, porque permite que se obtenha “o máximo de informação, a nível quantitativo, com o máximo de pertinência, em termos qualitativos” (Bardin, 1988, pp. 45-46), ao analisar a frequência de respostas certas e erradas e, por conseguinte, perceber o grau de consolidação das aprendizagens efetuadas pelos aprendentes, antes, durante e após a intervenção didática. Esta conjugação de metodologias é justificada por Bell (1993), que esclarece que os estudos qualitativos podem incluir técnicas quantitativas, embora se reconheça que, neste estudo, prevaleça a abordagem qualitativa, na medida em que o investigador está

circunscrito a um microinstrumento de pesquisa, com o qual mantém uma certa proximidade pela sua atuação no ambiente habitual de ocorrência (Bogdan e Biklen, 1994).

Por outro ângulo, o recurso ao diário da investigadora, definido por Zabalza (1994, p. 111) como “muito descritivo [s], a respeito das características dos alunos” foi também de notória relevância, porque possibilita ao profissional o registo das reações, dúvidas, sentimentos, preocupações e frustrações vivenciadas, aquando da aplicação das tarefas em ambiente real de sala de aula e permite uma reflexão cuidada e atenta sobre a prática docente (Bolívar et al., 2001).

Consequentemente, emerge a sua natureza pessoal, com uma vertente mais subjetiva, implicando, por parte do docente, uma atitude mais rigorosa e objetiva na interpretação da investigação, como clarifica Zabalza (1994, p. 84), “centrando o trabalho na perceção subjectiva que os autores fornecem, de maneira que o subjectivo se converta em objecto em si mesmo de investigação”.

Conhecida a metodologia, os objetivos e a forma como se procedeu para recolher os dados desta pesquisa, importa apresentar todo o conteúdo que sustentou este processo. Cingir-nos-emos, antes, à apresentação do plano de ação.

3.2. Plano de Ação

Ao longo do ano letivo 2023/2024, foi elaborado um plano de ação composto por dois ciclos de investigação-ação, concretizados no 2.º e 3.º períodos letivos, totalizando 450 minutos. Apesar de serem aplicados em períodos distintos, as duas intervenções procuraram aperfeiçoar o fio condutor desta investigação, circunscrita pelo mesmo objetivo principal presente nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018, p. 11) “Reconhecer os contextos obrigatórios de próclise e de mesóclise”. Ambas foram divididas em três etapas correspondentes ao pré-teste, laboratório gramatical + jogo didático e pós-teste, como mostram as tabelas 3 e 4.

Tabela 3- Plano de ação do 1.º ciclo de investigação-ação

	1.º ciclo de Investigação-Ação		
Fases de intervenção	Pré-teste	Laboratório gramatical + jogo didático	Pós-teste
Data	1 de março de 2024	6 e 8 de março de 2024	20 de março de 2024
N.º de aulas (50 minutos)	1 aula	3 aulas	1 aula
Conteúdo gramatical	Diferenças entre o PE e o PB, a nível morfológico, sintático e lexical. Pronome em adjacência verbal: ênclise e próclise em PE.	Distinção entre o PE e o PB das mesmas categorias do pré-teste. Pronome em adjacência verbal: ênclise e próclise (atratores) em PE.	Características distintivas do PE e do PB (<i>ibidem</i>). Pronome em adjacência verbal: ênclise e próclise em PE.
Atividades realizadas	Realização de uma ficha gramatical dividida em dois grupos: I - Posição dos pronomes clíticos em PE e no PB (marcas desta variedade). II - Variedade do PE (ênclise e próclise)	Realização de um laboratório gramatical repartida em três grupos: I – PE e PB (diferenças e característica da última variedade) II – PE (atratores de próclise).	Realização de uma ficha gramatical com a mesma sequência de exercícios do pré-teste. (feita em pares)

	(feita em pares)	III – exercícios de aplicação e treino (feita em pares)	
Método de recolha de informação	Tomada de notas no diário da investigadora – observação direta. Resultados obtidos das fichas.	Tomada de notas no diário da investigadora – observação direta. Resultados obtidos das fichas – registos fotográficos dos exercícios e do jogo aplicado.	Tomada de notas no diário da investigadora – observação direta. Resultados obtidos das fichas.
Objetivos das atividades	Gramática		
	- Identificar os pronomes clíticos. - Reconhecer as características do PE e do PB em termos morfológicos, sintáticos e lexicais. - Substituir expressões por pronomes pessoais em PE.	- Identificar os pronomes clíticos e as suas respetivas funções sintáticas. - Consolidar a posição dos pronomes clíticos em PE e no PB. - Compreender os contextos de próclise obrigatória em PE.	- Selecionar os pronomes clíticos de acordo com o <i>trailer</i> de cada história. - Indicar as características associadas ao PE e ao PB (<i>ibidem</i>). - Distinguir os atratores de próclise em PE.
	Oralidade		
	Compreensão:		

	- Ouvir atentamente e extrair os pronomes clíticos dos <i>trailers</i> dos filmes. Expressão: - Expressar-se corretamente, de acordo com as regras associadas aos clíticos no PE.
	Leitura /Educação Literária
	- Estimular a leitura autónoma dos livros <i>Meu Pé de Laranja Lima</i> , de José Vasconcelos e <i>O Rapaz do Pijama às riscas</i> , de John Boyne.
	Gramática e Escrita
	- Redigir frases com o pronome pessoal em posição enclítica e proclítica.

Tabela 4: Plano de Ação do 2.º ciclo de Investigação-ação

	2.º ciclo de Investigação-Ação		
Fases de intervenção	Pré-teste	Laboratório Gramatical + jogo didático	Pós-teste
Data	12 de abril de 2024	15 de maio de 2024	31 de maio de 2024
N.º de aulas (50 minutos)	1 aula	2 aulas	1 aula
Conteúdo gramatical	Pronome em adjacência verbal: mesóclise	Pronome em adjacência verbal: mesóclise e contextos obrigatórios (futuro e condicional)	Pronome em adjacência verbal: mesóclise

Atividades realizadas	Concretização de uma ficha gramatical com vista à substituição de expressões repetidas com recurso à mesóclise. (feita em pares)	Realização de um laboratório gramatical distribuído em dois grupos: I – Posição do pronome em ênclise, mesóclise e próclise. II – Exercícios de treino (feita em pares)	Concretização de uma ficha gramatical com vista à substituição de expressões repetidas com recurso à mesóclise. (feita em pares)
Método de recolha de informação	Procedimento idêntico ao primeiro ciclo de investigação-ação.		
Objetivos das atividades	Gramática		
	- Identificar as expressões retomadas. - Substituir essas repetições por pronomes adequados.	- Reconhecer as expressões com valor de futuro e de condicional que exigem a mesóclise e as funções sintáticas associadas aos pronomes. - Aplicar corretamente a mesóclise nos contextos adequados.	- Identificar as expressões retomadas. - Substituir essas repetições por pronomes adequados.
	Oralidade		
	Expressão:		

	- Expressar-se corretamente, de acordo com as regras associadas aos clíticos no PE.
	Leitura/ Educação Literária
	- Incentivar a leitura autónoma do livro <i>A rapariga que roubava livros</i> , de Markus Zusak.
	Gramática e Escrita
	- Elaborar frases em posição mesoclítica.

Nos próximos subcapítulos, serão apresentados cada ciclo de investigação e os respetivos resultados e reflexões, numa dinâmica holística de comparação entre o pré-teste e o pós-teste, com o intuito de perceber a evolução dos alunos. Importa referir que, em cada intervenção, foram somente considerados os estudantes que estiveram presentes em todo o ciclo investigativo, isto é, que realizaram as três etapas inerentes a cada ciclo, de modo a analisar os dados de forma mais justa e fidedigna possível.

3.2.1. 1.º ciclo de investigação-ação

O 1.º ciclo de investigação-ação realizou-se nos dias 1, 6, 8 e 20 de março de 2024, sendo composto por cinco aulas de cinquenta minutos, o que equivaleu a 250 minutos. Esta primeira sequência didática foi elaborada com base em frases retiradas e adaptadas de duas obras literárias, previstas no PNL para o presente ciclo de estudos, em particular, *O Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos também presente nas *Aprendizagens Essenciais* do 9.º ano e *O Rapaz do Pijama às Riscas*, de John Boyne. É de destacar que só se integrou 20 alunos neste projeto de uma amostra de 26, posto que alguns estudantes, sendo um falante de PB, não fizeram todo o ciclo investigativo, o que invalida a comparação dos resultados. Em conformidade com as fragilidades detetadas na turma, privilegiou-se, neste primeiro momento, a revisão sobre o contraste das variedades entre o PE e PB, em relação à morfologia, sintaxe e léxico e o estudo da posição enclítica e proclítica dos pronomes clíticos em PE.

Além disso, toda a intervenção pedagógica teve como base teórica os pressupostos descritos no capítulo antecedente, mais precisamente os referenciais de Duarte (1992, 1996, 1997, 2000, 2008), Silvano e Rodrigues (2010), Mateus et al. (2003), Cunha e Cintra (2005, 2016) e Raposo et al. (2013), entre outros.

3.2.2. Prática letiva

a. Pré-teste e Pós-teste

As aulas concernentes a este ciclo tiveram a intenção de, através da gramática, articular os vários domínios do Português explanados nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018), nomeadamente a Leitura e a Educação Literária, mediante a presença das obras previstas, e a oralidade e a escrita, por meio dos exercícios solicitados.

Desta forma, a primeira aula, sucedida no dia 1 de março de 2024, com duração de 50 minutos, destinou-se à aplicação do pré-teste (cf. Anexo 2), o qual serviu de avaliação diagnóstica em relação ao conhecimento implícito dos alunos sobre o funcionamento da língua, antes da implementação do laboratório gramatical, principal metodologia deste trabalho.

No início da aula, os aprendentes foram informados de que iriam realizar uma ficha de trabalho, pois muitos deles interrogam a docente titular sobre o peso desta tarefa na sua avaliação. Embora visto como uma ficha de trabalho, eles foram esclarecidos sobre a importância desta no projeto da professora estagiária e na aquisição de conhecimentos, empenhando-se em dar o seu melhor. A sua execução foi feita em pares, exceto um grupo em trio, estabelecidos pela professora em estágio, dado que estavam presentes 23 alunos. Mais se salienta que todo o material foi guardado nas mochilas, a fim de que não pudessem consultar as suas notas e não comprometessem os resultados.

Uma técnica interessante utilizada nos dois ciclos de investigação foi o jogo dos semáforos, isto é, cada par de alunos tinha três copos de cores diferentes, verde, amarelo e vermelho e, ao longo das realizações das fichas, tinham de posicionar à frente da sua mesa, o copo que melhor representava o seu grau de dificuldade perante a tarefa,

sabendo que o verde correspondia a muito bom, o amarelo a suficiente e o vermelho a insuficiente.

Durante a realização da ficha, a professora principiante circulou pela sala e esclareceu as dúvidas que iam surgindo à medida que os discentes avançavam nos exercícios, mas tentou ao máximo apelar à autonomia intelectual dos jovens.

Findo o tempo estipulado (50 minutos), as fichas foram entregues à docente e guardadas para posterior comparação com o pós-teste. Importa clarificar que o pré-teste foi feito nas mesmas condições que o pós-teste, momento posterior ao laboratório gramatical. A nível externo, ambas as fichas foram divididas em dois grupos e tinham o mesmo número de questões, conquanto o pós-teste fosse mais complexo, pois foi testado 19 dias depois, período em que se aplicou o laboratório (6 e 8 de março) e o segundo teste de avaliação sumativo (13 de março) referente ao segundo período, o qual incluiu exercícios deste conteúdo gramatical.

Como já foi referido, o pós-teste (cf. Anexo 4) ocorreu no dia 20 de março de 2024 com duração de 50 minutos e permitiu aferir a evolução dos alunos em relação aos conteúdos abordados no laboratório gramatical. Vejamos algumas das questões que se destacaram pelos seus níveis de complexidade crescente em relação ao pré-teste.

- Na primeira questão do grupo I do pré-teste, os alunos tinham de ler os excertos e sublinhar os pronomes (*Sublinha todos os pronomes dos textos*), ao passo que, no pós-teste, o objetivo era ouvir e identificá-los (*Identifica os pronomes pessoais clíticos presentes em ambos os trailers*), sendo exigido que os estudantes já reconhecessem a classe dos pronomes.

- No mesmo grupo, seguiram-se perguntas de escolha múltipla, em que era solicitada a seleção da opção correta da posição dos pronomes nas variedades do PE e do PB. Ainda neste primeiro grupo, ambas as fichas tinham um exercício sobre características morfológicas, sintáticas e lexicais associadas ao PE e ao PB, mas, no pré-teste, o exercício era de associação entre colunas (*Associa as frases da coluna A com as frases da coluna B*) enquanto, no pós-teste, era necessário indicar a marca (*Indica a marca da variante*

que lhe está associada, conforme o exemplo), exigindo a reativação dos conhecimentos adquiridos.

- No pré-teste, procedeu-se a uma adaptação e aproximação à terminologia utilizada com expressões como “posição pré-verbal”, “posição pós-verbal”, “antes do verbo” e depois do verbo”, no completamento de espaços e no exercício 3 do grupo II. Já no pós-teste, usou-se a terminologia correta (ênclise, próclise, atratores de próclise), dado que já tinha sido consolidada no laboratório gramatical e os alunos já estavam familiarizados com esses termos.

b. Laboratório gramatical

O laboratório gramatical (cf. Anexo 3) teve lugar nos dias 6 e 8 de março de 2024, sendo realizado em 150 minutos. Tratando-se de uma metodologia indutiva, que tem como princípio a consciencialização linguística, este percurso didático foi pautado por diferentes fases, descritas anteriormente por Inês Duarte (1992, 1996, 1997, 2008) e Silvano e Rodrigues (2010), cuja finalidade foi aprofundar e consolidar os conhecimentos relativos à posição dos pronomes pessoais átonos em PE, com enfoque na próclise e na ênclise.

Inicialmente, os alunos organizaram-se com os pares previamente estabelecidos no pré-teste e foram distribuídos os copos (verde – amarelo – vermelho) na mesa de cada dupla e a primeira folha do grupo I, correspondente à primeira etapa desta metodologia, ou seja, observação e análise dos dados apresentados e registo de conclusões. Antes de avançar para os próximos momentos que compõem este laboratório, é oportuno explicar os motivos pelos quais a docente decidiu entregar cada folha gradualmente, ao invés de as fornecer todas de uma só vez. Esta estratégia justifica-se pelo facto de ser uma forma proficiente de acompanhar o trabalho dos alunos em simultâneo e, por conseguinte, de a turma ficar no mesmo patamar, o que se espera neste género de tarefas, pois o conhecimento vai-se solidificando a cada etapa.

Neste sentido, o laboratório gramatical, constituído por três grupos, foi sendo feito progressivamente, consoante as orientações da professora, sendo que cada parte tinha um tempo pré-definido para a sua realização, de modo que se seguisse a correção e

esclarecimento de possíveis dúvidas. Atentemos agora na estrutura interna que suporta esta ficha e nas várias etapas percorridas.

A primeira etapa deste laboratório teve como mote a obra *O Meu Pé de Laranja Lima*, de José Vasconcelos, precisamente pelo facto de ser um dos grandes clássicos da literatura brasileira juvenil, escrita na variedade do PB. Assim, num momento inicial, os aprendizes foram confrontados com um conjunto de frases adaptadas deste livro e tinham de sublinhar os pronomes, os quais se encontravam à esquerda do verbo, característica do PB. Dadas as dúvidas registadas no diário da investigadora aquando do pré-teste, tornou-se fundamental recordar certos conceitos relacionados com os pronomes, como clíticos, formas átonas, tónicas, próclise, ênclise e mesóclise. Curiosamente, as páginas 1 e 2 do grupo I foram executadas de forma célere por todos os elementos da turma, sendo notório o entusiasmo e empenho de todos perante as tarefas solicitadas. Seguiu-se a análise sintática dos pronomes e as características morfológicas e lexicais do PB. Nesta parte, houve a necessidade de interromper a correção da ficha para explicar sucintamente as funções sintáticas de sujeito, complemento direto e indireto, porque as respostas dadas pelos alunos registaram muitos erros, que se deviam às dificuldades na identificação de funções sintáticas. Esta fragilidade é realmente alarmante, visto que as funções sintáticas indicadas são trabalhadas desde o 2.º ciclo do ensino básico, pelo que já deviam estar bem consolidadas. Tendo em conta as interrupções exigidas para assegurar a compreensão sintática dos pronomes, a realização e correção do grupo I acabou por ocupar o primeiro tempo da aula.

Por seu turno, o segundo bloco de 50 minutos foi dedicado à reflexão sobre os pronomes clíticos em PE, com um *corpus* textual adaptado da obra *O Rapaz do Pijama às riscas*, de John Boyne, cuja tradução é da variedade do PE. Assim, este grupo, relativo à segunda etapa oficial em que se procede à experimentação, através da formulação e testagem de hipóteses, teve como propósito aprofundar a competência linguística dos aprendentes no domínio da colocação pronominal em PE. Tal como no primeiro grupo, foram convocadas as funções sintáticas de complemento direto e indireto, associadas aos pronomes clíticos e os alunos continuaram a manifestar dificuldades na sua

identificação e substituição, constituindo isto um entrave à consolidação da nova matéria abordada.

Dentro do grupo II, seguiu-se a entrega das páginas 3 a 5, a partir das quais os alunos partiram à descoberta dos contextos obrigatórios de próclise em PE, através da identificação dos atratores de próclise. Ao longo deste grupo e também nos outros, foram apresentados vários quadros-síntese que deviam ser completados pelos estudantes, sendo uma forma profícua de sintetizar a informação essencial. Dado que o tempo da aula estava a chegar ao fim, o terceiro e último grupo transitaram para a aula seguinte, no dia 8 de março de 2024.

Nesta linha de ação, a aula do dia 8 de março, de 50 minutos, iniciou-se com um certo descontentamento por parte dos alunos perante a ficha distribuída, marcada por comentários desmotivadores, como: “Outra vez? Mais uma ficha, professora!”, mas perante esta reação, a didata garantiu-lhes que seriam recompensados pelo seu esforço. Esta terceira etapa focalizou-se exclusivamente na exercitação e consolidação das aprendizagens, a partir de um conjunto de exercícios análogos aos trabalhados ao longo da ficha. O grau de complexidade dos exercícios foi crescendo, visível pelo primeiro exercício de identificação e indicação das variedades e dos atratores de próclise do PE e pelo segundo e terceiro marcados por processos de alteração e elaboração, sendo o último exercício imprescindível, pois, como reforçam Pedreira et al. (2019, p. 160), “desenvolve a consciência linguística e potencia a intencionalidade no uso de recursos linguísticos em atividades comunicativas como ouvir, falar, escrever e ler”.

Cumpre ainda referir que a correção dos exercícios foi sempre registada no quadro, através da projeção do laboratório gramatical, de modo a garantir que a informação veiculada não tinha falhas.

Na reta final de exercitação, isto é, após a correção dos exercícios do grupo III, seguiu-se um último momento mais lúdico, com a aplicação de um jogo didático elaborado pela professora em formação inicial. Esta atividade complementar foi uma maneira singular de reforçar as aprendizagens idealizadas no ciclo de investigação e fazer face ao desinteresse percecionado na fase final da resolução dos exercícios. Intitulado “a caça

ao clítico”, este jogo consistiu em criar frases alicerçadas nas obras trabalhadas, cada qual com pronomes clíticos e diferentes atratores de próclise. De acordo com as regras do jogo (Anexo 5), pretendia-se que os jogadores colocassem os clíticos adequados em cada frase, as ordenassem de modo a criar uma história coesa e associassem cada conjunto de frases a um atrator de próclise. Vejamos, a seguir, o exemplo da figura 3. O jogo completo encontra-se no anexo 5.

Figura 3 – Atrator de próclise pronomes e advérbios interrogativos (jogo didático)

nos	lhes	lhe	lhe	lhe
Bruno chegou à sua nova casa e perguntou à sua irmã: - Onde ____ encontramos agora? A irmã não ____ soube responder.	Por isso, Bruno decidiu investigar sozinho, e olhou para a janela, vendo pessoas estranhas: - Quem ____ deu autorização para se aproximarem da casa?	Assim, resolveu ir falar com o pai e pediu ____ explicações: - Quem ____ falou disso? - perguntou o seu pai.	Bruno pensou: - Como ____ poderei responder?	Bruno disse ____ a verdade.
lhe		te		




Fonte: autoria própria

Perante esta atividade, os alunos ficaram bastante eufóricos e curiosos para se envolverem no jogo, apresentando resultados positivos, como iremos analisar nos próximos subcapítulos.

A quarta fase deste processo, respeitante à avaliação (Rodrigues et al., 2021), concluiu-se com a realização do pós-teste numa aula de 50 minutos, no dia 20 de março. A distância temporal em relação ao laboratório gramatical deveu-se ao facto de os alunos terem outros momentos de avaliação (a 13/03 e 15/03), havendo, por essa razão, a interrupção de uma semana. Como exposto, o pós-teste ocorreu nos mesmo moldes do pré-teste, no que respeita ao tempo, à forma de realização (em pares), à estrutura e à

tipologia de exercícios. Para o efeito, importa frisar que se teve como referência a *Taxonomia de Bloom* e as seis categorias do domínio cognitivo para a elaboração destes testes, de modo a avaliar o grau de compreensão dos alunos em relação à complexidade crescente das perguntas.

Após o término da aula, a professora elogiou o trabalho dos alunos e deu um reboçado a cada um, servindo esta estratégia como um reforço positivo. Ora, este conceito é defendido por Skinner e pode ser definido como “qualquer estímulo que, quando acrescentado à situação, aumenta a probabilidade de ocorrência na resposta” (citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 226). Neste caso, esperava-se que os alunos mantivessem a dedicação e afinho no ciclo de investigação seguinte.

Em último lugar, convém enfatizar que a mesóclise não foi incluída neste laboratório, pois a introdução dessa informação torná-lo-ia ainda mais extenso e resultaria numa grande assimilação de conteúdos, o que poderia gerar confusão e dúvidas desnecessárias. Sendo assim, decidimos elaborar outro ciclo de investigação, cujo âmago fosse a mesóclise.

3.2.1. Resultados obtidos

Apresentam-se, de seguida, os dados de natureza qualitativa coligidos no diário da investigadora acerca do 1.º ciclo de investigação-ação, tendo em conta o desempenho e os comentários tecidos pelos alunos nas atividades propostas. Os dados mais revelantes estão na tabela 5.

Tabela 5 – Dados obtidos no 1.º ciclo de investigação-ação

Dados registados no diário da investigadora (dados qualitativos)
1. A execução do pré-teste foi marcada por várias dúvidas que importa referir. Logo no primeiro exercício, os alunos não sabiam identificar um pronome, confundindo com a classe dos determinantes. Contudo, um dos alunos da turma definiu corretamente um pronome e esclareceu as dúvidas dos colegas. Nas questões de seleção, mais precisamente na 1.2.2., os discentes mostraram interesse por saber o que significavam os termos “próclise” e “ênclise”, o que confirma a perceção de que não se recordavam deste conteúdo, apesar de já o terem abordado em anos anteriores.
2. A realização do laboratório gramatical foi pautada por momentos distintos. Ao início, era visível o entusiasmo e dedicação da turma na realização das tarefas pedidas, sendo que o maior entrave foi o reconhecimento dos atratores de próclise. No final da aula, os alunos já estavam cansados e desmotivados. No momento da correção desta parte, os estudantes estavam pouco participativos, mas é interesse notar que quase todos responderam que, perante as frases negativas, o pronome se posicionava antes do verbo. A professora indagou a razão pela qual isso acontecia e eles responderam: “É o que faz mais sentido para nós”. É possível aferir que a maioria dos adolescentes não tinha consciência dos atratores de próclise na funcionalidade da língua, embora os usasse, pelo menos alguns.
3. Ao longo da realização do laboratório gramatical, a cor do copo escolhido foi variando entre o verde e o amarelo, mas na segunda parte do grupo II (atratores de próclise), a cor predominante foi o vermelho. Além disso, alguns comentários tecidos pelos alunos foram: “Professora, eu não sei fazer isto; Professora, eu sinto que não tivemos bases suficientes em gramática”.
4. No momento do pós-teste, os alunos ainda recorreram frequentemente ao auxílio da professora estagiária para relembrarem termos como “clíticos”, “próclise” e “ênclise”. No final da ficha, aquando da redação de frases,

revelaram algum impasse e justificaram-se dizendo que não conheciam as obras na íntegra. No entanto, a docente em estágio disse que deviam dar azo à sua imaginação.
5. Em relação às obras que compunham o laboratório, estas despertaram interesse nos alunos, embora muitos já tivessem visto o filme “O Rapaz do Pijama às Riscas”. Curiosamente, no final do 2.º ciclo, alguns ainda recordavam os nomes das personagens principais destes livros.

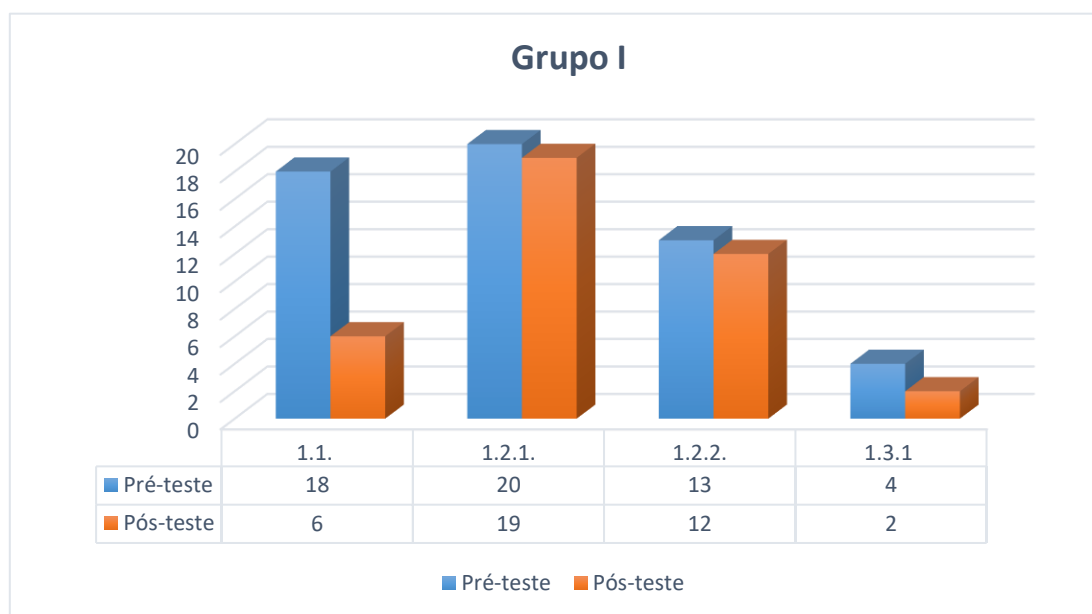
Para além dos dados qualitativos inscritos no diário da investigadora, também se teve em conta os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste com recurso a gráficos, que se revestem de igual importância para verificar o grau de consolidação das aprendizagens. Como relembra Bardin (cf. 2013, *ibidem*), citado anteriormente, há que combinar estas duas técnicas, de modo a obter o máximo de informação, com a melhor pertinência. Em função disto, Bell acrescenta que, por vezes, “os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa” (1993, p. 20). Neste sentido, os investigadores quantitativos têm a função de recolher os dados e estudar a relação entre eles (*ibidem*), numa perspetiva objetiva, pelo que analisaremos, em primeiro lugar, os resultados atentamente e, de seguida, tentaremos compreender essa análise numa abordagem qualitativa e mais subjetiva.

Começaremos por analisar os dados do primeiro ciclo, tendo em conta os dois instrumentos de análise.

As duas primeiras questões dos dois testes eram semelhantes, embora com níveis de complexidade distintos, sendo que na primeira apenas se pedia para “ler” e “sublinhar” os pronomes e, na segunda, era necessário “ouvir” e “identificar”. Importa clarificar que na questão 1.1. do pré-teste, apenas se consideraram as respostas que tinham seis ou mais pronomes sublinhados, porque correspondem a metade daqueles que deveriam ser selecionados (12, dividido em 6 para cada excerto) e, na 1.1. do pós-teste, atentou-se naqueles que identificaram quatro ou mais pronomes dos nove que deveriam ser identificados.

Analisando os dados do gráfico 1, verificamos que, no momento posterior ao laboratório, houve uma descida acentuada de respostas certas na questão 1.1., passando de 18 para 6, o que se deveu certamente ao facto de os alunos não saberem identificar a classe dos pronomes, visto que, do que foi possível observar nas fichas, sublinharam e transcreveram, para além de pronomes, determinantes artigos definidos, indefinidos e possessivos. Além disso, outro fator associado a este declínio deveu-se ao facto de o projetor não estar a funcionar e de a ligação à internet estar instável no dia da aplicação do pós-teste, obrigando a professora a arranjar uma solução para os alunos visualizarem os *trailers*. Dadas as circunstâncias, cada dupla viu os *trailers*, disponibilizados no *Classroom* da turma, através do seu telemóvel pessoal, havendo quebras, devido à instabilidade da internet. Posto isto, os telemóveis foram guardados e avançou-se na realização da ficha.

Gráfico 1– Resultados do Grupo I do pré-teste e do pós-teste (1.º ciclo)



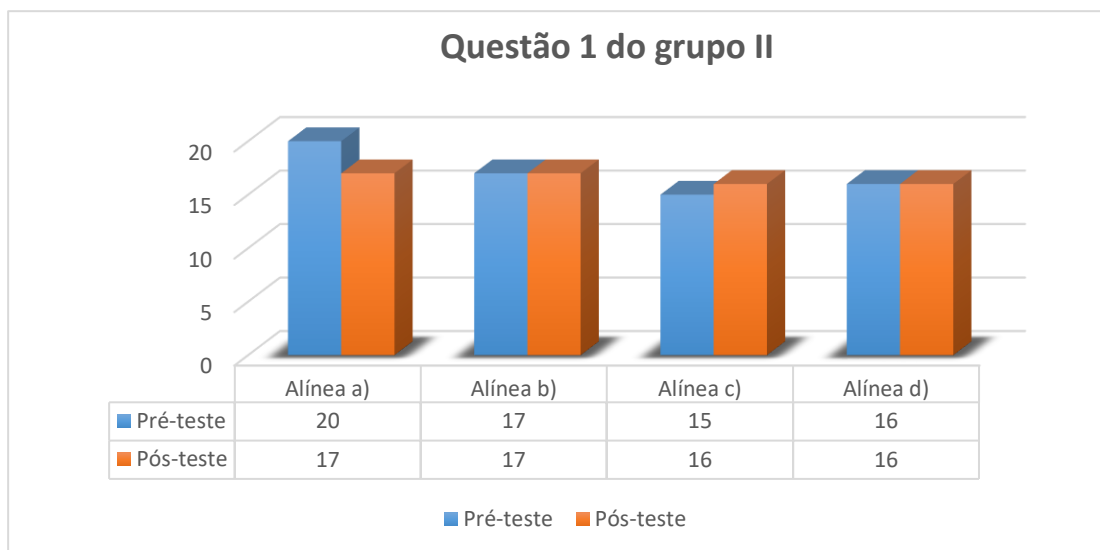
Em relação às questões 1.2.1. e 1.2.2. de escolha múltipla, relativas aos traços do PB e do PE, os resultados obtidos não foram muito díspares, mas note-se que no pós-teste os valores desceram ligeiramente. Este facto pode se relacionar com a terminologia utilizada, uma vez que, no primeiro momento de avaliação, se optou por usar as expressões “pré-verbal” e “pós-verbal”, sendo substituídas por “próclise” e “ênclise” no

momento posterior, por serem termos abordados no laboratório gramatical. Contudo, no pós-teste, foi notória a dificuldade dos alunos em associar as diferentes posições aos termos adequados, o que permite deduzir que teria sido importante treinar e insistir mais na metalinguagem correta.

A par das características das duas variedades, a questão 1.3.1. também remetia para as suas particularidades. De igual modo, os valores observados mostram uma descida ligeira, porque as questões dos dois testes apresentam um grau de complexidade superior, passando-se da simples tarefa de associação para a indicação das marcas de cada variante, o que implicava que os alunos memorizassem cada uma delas. Ademais, estas foram trabalhadas no laboratório e avaliadas no segundo teste de avaliação sumativo do 1.º período (dezembro). Mais se salienta que os quatro alunos assinalados no gráfico acima (pré-teste) correspondem àqueles que conseguiram associar as seis alíneas corretamente, sendo que só cinco educandos erraram em quatro ou mais alíneas, o que significa que os restantes dez tiveram três ou mais certas, registando-se um saldo positivo. Por seu turno, no pós-teste, apenas dois alunos conseguiram acertar totalmente, três só erraram numa e a grande maioria só acertou em duas, o que permite concluir que os resultados foram piores neste segundo momento de avaliação.

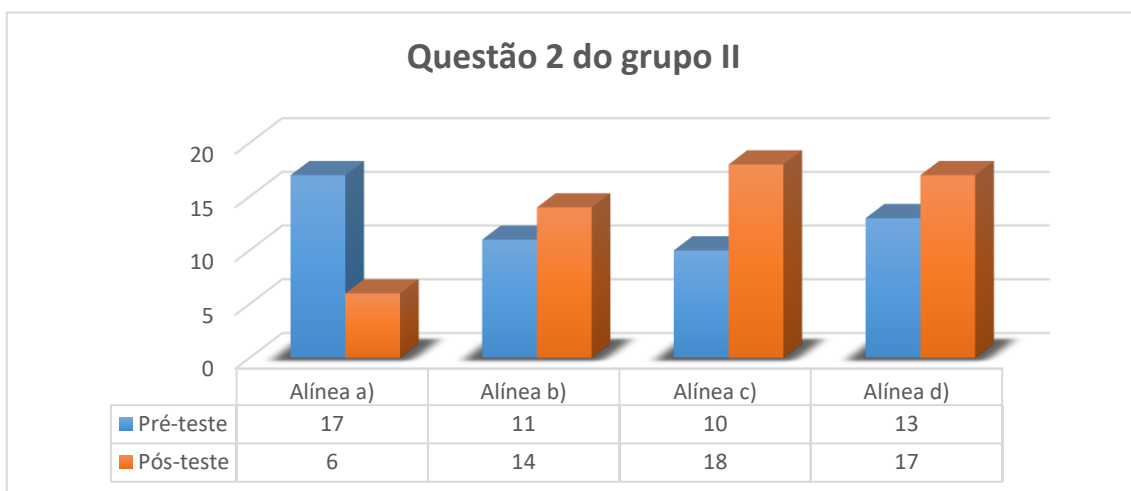
No segundo grupo, o primeiro exercício consistia na substituição das expressões pelos pronomes pessoais adequados. Confrontando as alíneas do gráfico 2, é possível constatar que os aprendentes resolveram a tarefa com facilidade e que melhoraram o seu desempenho no pós-teste. Em todas as alíneas registam-se valores idênticos ou com um ténue aumento, exceto a alínea a), dado que foi um dos exemplos fornecidos no pré-teste.

Gráfico 2 – Resultados da questão 1 do grupo II do pré-teste e do pós-teste



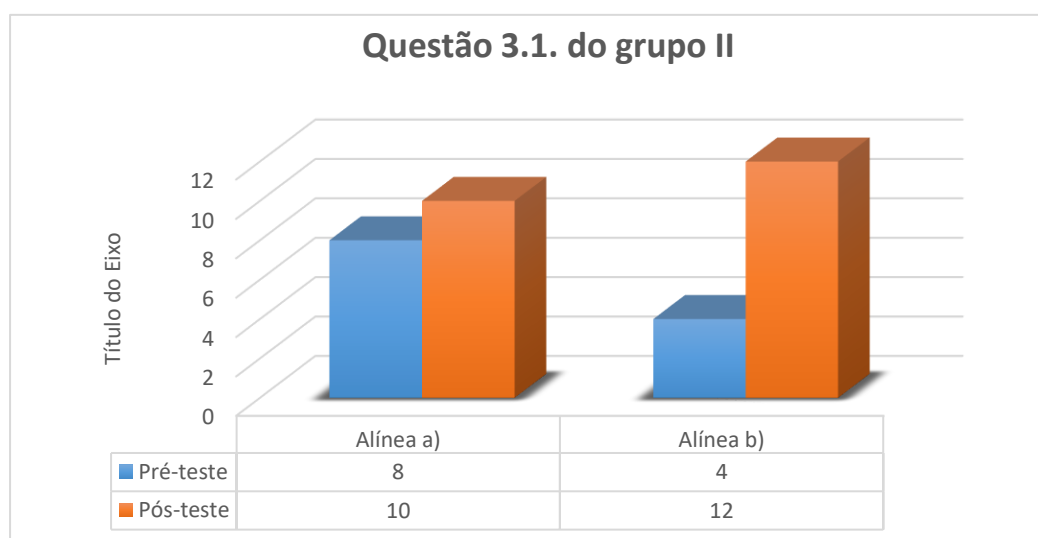
Mais uma vez, no exercício dois pedia-se a substituição das expressões destacadas e, conseqüentemente, a reescrita da frase, tendo em conta os atratores de próclise. Ao observar o gráfico abaixo (cf. gráfico 3), depreende-se que houve uma considerável melhoria face ao pré-teste, excetuando na alínea a). Escrutinando meticulosamente as respostas obtidas, foi notório que, nesta alínea, grande parte dos indagados substituíram a expressão “aos seus pais” pelo pronome incorreto, o que confirma a dificuldade no reconhecimento das funções sintáticas. Em vez de colocarem o pronome dativo “lhe” com função de complemento indireto, correspondente à expressão “aos seus pais”, a esmagadora maioria (12 alunos) colocou o pronome acusativo “os”. Todavia, é de realçar que mesmo aqueles que escolheram o pronome errado, colocaram-no em posição pré-verbal, corroborando a ideia de que o laboratório contribuiu para a consolidação desta aprendizagem. A tendência sobregeneralizada de usar a ênclise em contextos proclíticos, visível no teste diagnóstico (cf. anexo 1) e no pré-teste, depende da estabilização da gramática nos falantes do PE, o que significa que quanto menos lexicalmente especificado, maior é a estabilização do contexto proclítico (Costa et al., 2016).

Gráfico 3- Resultados da questão 2 do grupo II do pré-teste e do pós-teste



A última atividade (3.1) apresentada no pré-teste e no pós-teste instruía os estudantes a redigirem duas frases sobre as obras em relevo, exigindo criatividade e labor por parte destes. Perante este desafio, os alunos sentiram bastantes dificuldades na realização desta tarefa no pré-teste como mostram os resultados alcançados (cf. gráfico 4), pois metade da turma não foi capaz de criar frases próprias de acordo com as orientações fornecidas. Por sua vez, a partir do gráfico seguinte, nota-se uma evolução deveras positiva nesta tipologia de exercício, comum aos três momentos do ciclo de investigação, o que permite concluir que a exercitação contínua possibilitou a consciencialização linguística destas aprendizagens.

Gráfico 4 – Resultados da questão 3.1. do grupo II do pré-teste e do pós-teste



3.2.2. 2.º ciclo de investigação-ação

No 3.º período, avançou-se com a exploração da mesóclise em PE, através do 2.º ciclo de investigação-ação, o qual foi dividido em três aulas de 50 minutos, de acordo com os princípios metodológicos elucidados no 1.º ciclo. Este 2.º ciclo ocorreu nos dias 12 de abril, 15 e 31 de maio de 2024, com uma duração total de 200 minutos. À semelhança do primeiro ciclo, a obra literária nuclear deste projeto foi *A Rapariga que roubava livros*, de Markus Zusak, recomendada pelo PNL. A referida obra, para além de ser indicada para este nível de ensino, destaca-se pela abundância de mesóclises. Neste ciclo, 25 alunos fizeram parte deste estudo, pois apenas um aluno da variante do PB não esteve presente em todo o ciclo investigativo.

3.2.3. Prática letiva

a. Pré-teste e Pós-teste

O plano de ação implementado neste ciclo de investigação seguiu a estratégia global adotada no 1.º ciclo, sustentada pelo pré-teste, laboratório gramatical e jogo didático e pós-teste, e é importante salvaguardar que o objetivo desta intervenção teve como enfoque o ensino da mesóclise, conteúdo planeado nas *Aprendizagens Essenciais* do 9.º ano de escolaridade (DGE, 2018).

A primeira fase deste ciclo foi realizada no 3.º ciclo de regências, mais rigorosamente no dia 12 de abril de 2024, combinado com outro exercício relacionado com o conhecimento explícito da língua, tendo em conta o pouco tempo de lecionação ao dispor, neste último período letivo. Neste enquadramento, a professora começou a aula por entregar uma ficha de trabalho com dois exercícios gramaticais, sendo o primeiro relacionado com as orações subordinadas adjetivas relativas e o segundo com a mesóclise. Neste segundo exercício (anexo 6), construiu-se uma banda desenhada tendo como suporte a imagem de Alfredo Gameiro, *A chegada de Vasco da Gama a Calicute em 1498*, com recurso à plataforma *Canva*, de maneira a dar contexto à atividade, inserida no estudo da obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões.

Em termos de organização, procedeu-se da mesma forma que no primeiro ciclo de investigação, ou seja, foram estabelecidos pares, ainda que distintos, uma vez que é

crucial promover o trabalho colaborativo com os vários elementos da turma e, de igual forma ao primeiro ciclo, os alunos não tiveram acesso a qualquer tipo de recursos extra. À medida que foram executando os exercícios, a professora circulou pela sala, esclarecendo eventuais dúvidas. Como é possível deduzir, a atividade composta por cinco alíneas não ocupou os 50 minutos, sendo estabelecido apenas 20 minutos para a sua realização.

A presente ficha relativa ao pré-teste (Anexo 6) foi idêntica à do pós-teste (Anexo 8), a fim de que fosse possível verificar o (in) sucesso dos alunos no que concerne a esta matéria. Ambas as fichas continham duas partes, uma teórica com uma breve explicação do conteúdo, seguida de exemplo e outra prática com exercícios de treino para testar as competências dos alunos. Neste ponto, eles observavam o exemplo e transpunham esse conhecimento para os exercícios solicitados, assumindo uma atitude participativa e reflexiva (Rodrigues et al., 2021).

De forma mais concreta, o exercício continha cinco frases e era pedido aos alunos que sublinhassem as relações anafóricas (Batalha, 2019) e depois as substituíssem pelo pronome clítico adequado. Porém, os tempos verbais encontravam-se no futuro do indicativo e no condicional, o que implicava que o pronome pessoal fosse colocado no interior da forma verbal (Costa & Lobo, 2013), causando alguma estranheza aos discentes, pelo facto de não estarem habituados a este registo mais formal. Como escreve Costa e Lobo (2013, p. 274), “a mesóclise não parece, assim, ser adquirida espontaneamente, mas sim aprendida (com dificuldade) na escola”.

b. Laboratório gramatical

O segundo laboratório (Anexo 7), aplicado na turma do 9.º X, decorreu no dia 15 de maio, estendendo-se por 100 minutos, condensado em duas aulas seguidas (50'+50'), pois este laboratório foi menos extenso que o primeiro, sendo apenas constituído por duas partes. Felizmente, todos os alunos estiveram presentes nestas duas aulas, o que se tornou uma mais valia para a melhoria da pronominalização do PE, dadas as fragilidades percecionadas no pré-teste.

É de salientar que esta fase da investigação-ação é uma continuidade do primeiro ciclo, seguindo-se os mesmos passos e estratégias das aulas anteriores. Para começar, os alunos sentaram-se com os mesmos pares do pré-teste e cada um deles tinha três copos (verde-amarelo-vermelho), sendo colocado à frente da mesa aquele que melhor representava as suas dúvidas. Antes da ficha propriamente dita, a professora estagiária escreveu as seguintes frases no quadro “Os alunos portaram-se bem. A professora fará uma surpresa aos alunos” e pediu-lhes que substituíssem a expressão “aos alunos” por um pronome, ou seja, ficaria: “A professora far-lhes-á uma surpresa”, o que fez com que os alunos recordassem as aprendizagens prévias e estabelecessem uma relação de continuidade com o novo conteúdo, como foi destacado por Ausubel (cf. 2003) no subcapítulo 1.2. Com esta atividade inicial, os estudantes retomaram expressões como “próclise, ênclise e mesóclise” e partiram à descoberta do novo tópico gramatical.

Estabelecidas estas noções essenciais, foi novamente distribuída uma ficha de trabalho (Anexo 7), de forma faseada (Pedreira et al., 2019). Assim, na primeira parte da aula, foi concretizado o grupo I da referida ficha. A primeira etapa foi feita de forma célere, atendendo à seleção das opções corretas, de acordo com os dados linguísticos extraídos da banda desenhada, para depois completarem um quadro-síntese com as suas conclusões. Seguiu-se a segunda folha, inserida no mesmo grupo, que tinha em vista a manipulação e generalização dos dados observados. Nesta parte, era solicitado aos discentes que identificassem as expressões com valor de futuro e condicional e, por conseguinte, conjugassem os verbos no tempo e modo adequados. Desta maneira, os estudantes apercebiam-se de que certas expressões remetem para tempos verbais específicos. Analogamente ao primeiro laboratório, os conteúdos foram trabalhados de forma gradual, passando-se para o reconhecimento das funções sintáticas associadas aos pronomes e para a substituição dos segmentos sublinhados em cada frase. Veja-se, a título de exemplo, os verbos de comando que guiam a ficha de trabalho: *lê*, *sublinha*, *seleciona*, *completa*, *substitui*, *escreve* (cf. anexo 7), que dão conta de uma complexidade crescente.

A segunda sessão de aula foi dedicada ao grupo II e ao respetivo jogo didático. Quer isto dizer que foram fornecidos 15 minutos para a exercitação de competências, terceira

etapa do laboratório. O primeiro exercício de treino combinava as três posições dos pronomes clíticos (ênclise, mesóclise e próclise), imperativo para a síntese deste tema gramatical e o segundo exercício tinha um carácter mais livre, visto que implicava a redação de uma frase com mesóclise. Esperava-se assim que, nesta fase, os alunos fossem capazes de fazer uso do conhecimento consciente dos recursos da língua (Pedreira et al., 2019).

Após a correção da parte II, os aprendizes agruparam-se em cinco grupos, dois de seis elementos e os restantes com cinco constituintes e lançaram-se, com grande entusiasmo, na montagem dos puzzles, criados pela investigadora em ação. Para o efeito, os alunos deviam organizar as peças do puzzle, da esquerda para a direita, de forma a criar uma pequena história do livro em destaque e quando houvesse mudança de linha, a primeira peça deveria estar em articulação com a última peça da linha anterior. O jogo completo está no anexo 9, mas mostra-se a seguir um dos puzzles na figura 4:

Figura 4 – Puzzle (jogo didático)



Fonte: autoria própria

Concluída esta etapa de consolidação dos conhecimentos, realizou-se o pós-teste no dia 31 de maio de 2024 numa aula de 50 minutos, sendo dispensados apenas 20 minutos para o referido teste. Como explicado anteriormente, era pedido que os alunos sublinhassem a cadeia anafórica (Batalha, 2019) e as substituíssem pelo pronome

apropriado, sendo o exercício alvo de comparação com o momento anterior (pré-teste), para escrutínio dos resultados, no subcapítulo seguinte.

Em suma, as obras selecionadas para o *corpus* dos laboratórios tiveram como igual objetivo a interdisciplinaridade com o conhecimento histórico, dado que os conteúdos dos livros *O Rapaz do Pijama às Riscas*, de John Boyne e *A Rapariga que roubava livros*, de Markus Zusak remontam ao período histórico da segunda guerra mundial, previsto nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) da disciplina de História do mesmo ano letivo.

3.2.4. Resultados obtidos

Seguem-se agora os dados de cariz qualitativo registados no diário da investigadora, respeitantes ao desempenho e aos comentários tecidos pelos alunos nas atividades propostas. Estes dados encontram-se detalhados na tabela 6 e estão ordenados sequencialmente, de acordo com o 2.º ciclo de investigação-ação.

Tabela 6- Dados obtidos (2.º ciclo de investigação-ação)

Dados registados no diário da investigadora (dados qualitativos)
1. Aquando da aplicação do pré-teste, os alunos mostraram-se bastante confusos e, ao início, não compreendiam o que lhes era solicitado. A maioria não sabia o que significava “expressões retomadas” na questão 1.1. (anexo 6). Antevendo esta reação, a professora em iniciação à prática profissional colocou um exemplo abaixo da banda desenhada, embora os alunos continuassem a ter dúvidas. Por essa razão, a professora respondeu à alínea a) juntamente com os alunos para explicar o que era necessário fazer. Quando a professora leu a alínea a), um aluno da variante do PB respondeu “O povo português recordará ele”, em vez de “o povo português recordá-lo-á para sempre”. Perante a resposta certa, os estudantes ficaram surpreendidos e esse mesmo aluno afirmou: “Isto não é português, professora. É muito difícil”. Tal reação permite inferir que os alunos não estavam familiarizados com a mesóclise, sendo necessário ensiná-la na escola, como destacou Costa e Lobo (cf. 2013, <i>ibidem</i>).

2. No dia da implementação do laboratório gramatical, os alunos mostraram-se empenhados e recetivos. Na segunda parte do grupo I, verificou-se algumas dificuldades na identificação das expressões com valor de futuro e de condicional. Na generalidade, foi notório que não sabiam a que é que se referia, mas com o fornecimento de um exemplo, conseguiram perceber. Também foi notória a dificuldade na identificação dos tempos verbais, já que num dos quadros do “completa”, uma aluna disse “futuro do condicional”, tempo que nem sequer existe e outro aluno acrescentou: “Oh, professora, eu nem sei identificar um tempo verbal”. Ademais, eles continuaram a manifestar resistência nas funções sintáticas, o que permite constatar que é um conteúdo mal consolidado.
3. Importa referir que alguns alunos teceram comentários sobre o livro escolhido para o <i>corpus</i> destas fichas. De entre eles, uma aluna comentou: “Já li essa obra e gostei muito, professora”. Por sua vez, outra aprendente disse: “Tenho muito interesse pela leitura deste livro”. Tal permite concluir que a obra selecionada foi uma boa escolha e a estratégia resultou.
4. No que respeita ao jogo didático, os alunos ficaram muito entusiasmados, como era de esperar. Curiosamente, aqueles que pertenciam ao PB usaram a expressão “quebra-cabeças” para se referir aos “puzzles” e disseram que gostavam muito desse tipo de jogos. Concluiu-se que os aprendizes continuam a usar expressões da norma brasileira em contexto escolar.
5. Durante a realização do pós-teste, foram registados alguns comentários negativos como: “Oh, stora, isto é muito complicado” e “Tive que ir buscar imaginação ao demónio”, o que prova que a mesóclise é um conteúdo complexo e desafiante na aprendizagem dos alunos. Por isso mesmo, precisa de muito treino.

Da mesma forma que se analisou quantitativamente os resultados da primeira intervenção, torna-se igualmente relevante averiguar o progresso dos discentes no segundo ciclo de investigação.

Assim sendo, tendo em conta as aulas disponíveis para este novo ciclo e o ritmo de trabalho da turma, foi impreterível omitir algumas etapas e condensar o conteúdo num só exercício.

Gráfico 5 – Resultados da questão 1.1. do pré-teste e do pós-teste (2.º ciclo)

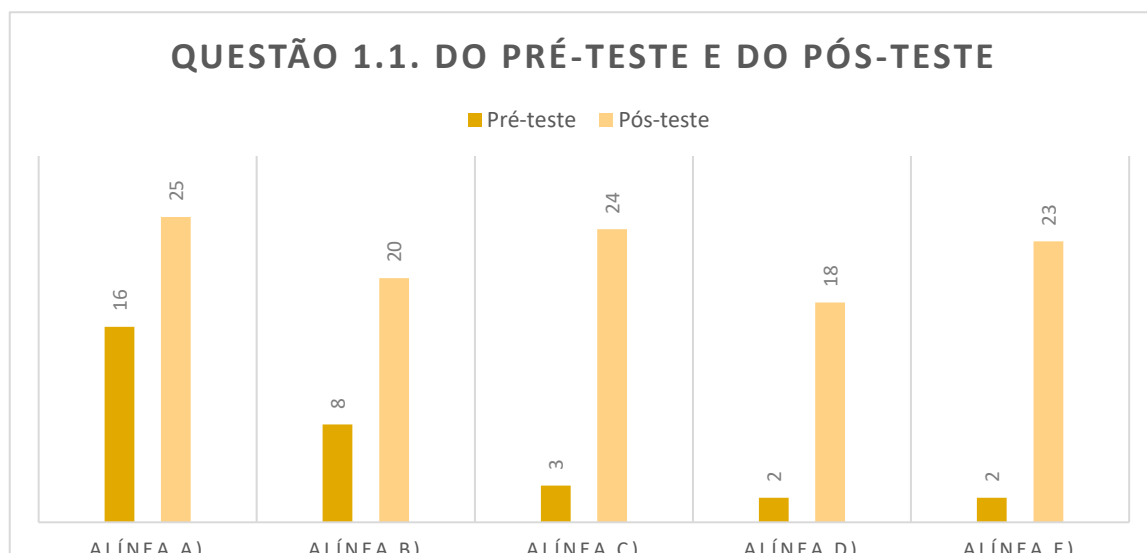
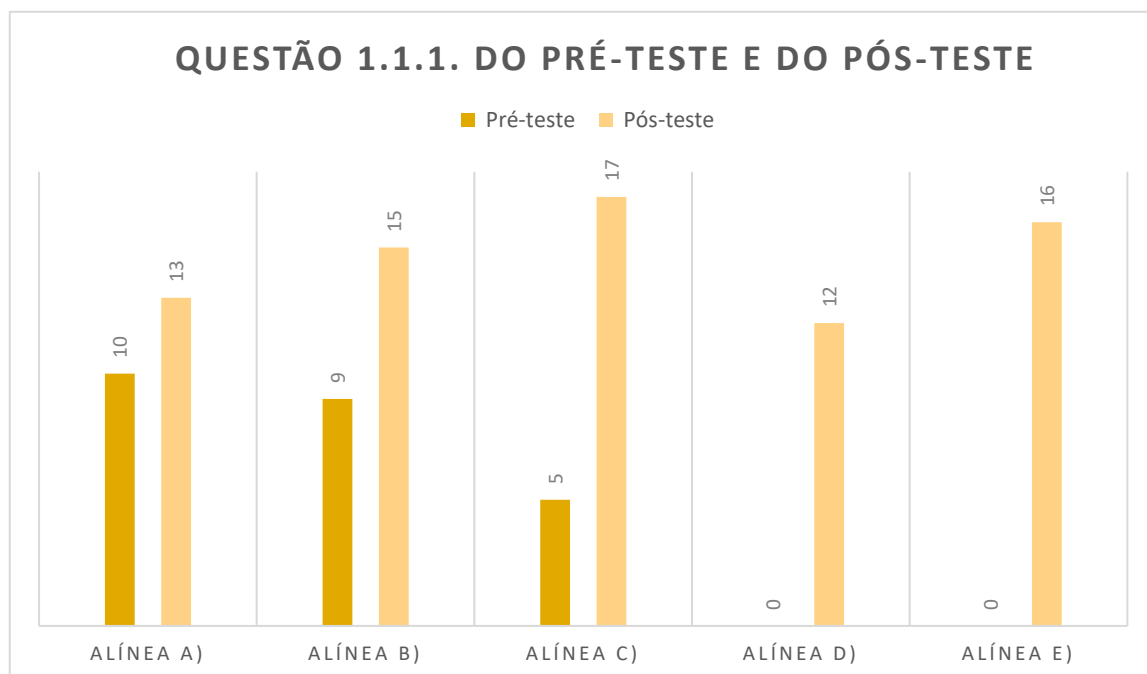


Gráfico 6 – Resultados da questão 1.1.1. do pré-teste e do pós-teste (2.º ciclo)



Nos gráficos acima apresentados, atesta-se um aumento exponencial entre os dois instrumentos de análise nas questões 1.1. e 1.1.1. em que era pedido, em primeiro lugar,

que se sublinhassem as expressões retomadas em cada uma das frases e só depois se substituissem por um pronome. Este exercício constituiu um verdadeiro desafio para os alunos, na medida em que exigia, implicitamente, que reconhecessem as relações de sinonímia estabelecidas e posteriormente pronominalizassem a segunda. Ao início, foi notória a dificuldade em resolvê-lo, pelo que a docente estagiária decidiu fazer a alínea a) do pré-teste em conjunto com a turma e oralmente. Apesar do auxílio dado, poucos estudantes se empenharam na concretização da atividade, chegando mesmo a deixar em branco as alíneas d) e e). Tal atitude radica também no facto de os alunos já se encontrem pouco concentrados e desejosos de irem para intervalo.

No momento do pós-teste, ou seja, depois da aplicação do laboratório gramatical, a turma mostrou-se mais motivada e interventiva, realizando o pós-teste com mais facilidade e autonomia, o que em parte se deve ao facto de já estarem habituados com esta metodologia de trabalho e pelo esclarecimento de dúvidas aquando da execução do laboratório. Nesta fase, já conseguiam reconhecer mentalmente as expressões repetidas, esquecendo-se, por vezes, de sublinhar no enunciado e procediam de imediato à sua substituição, embora com alguns lapsos na acentuação e nas terminações das formas verbais.

3.3. Reflexão final

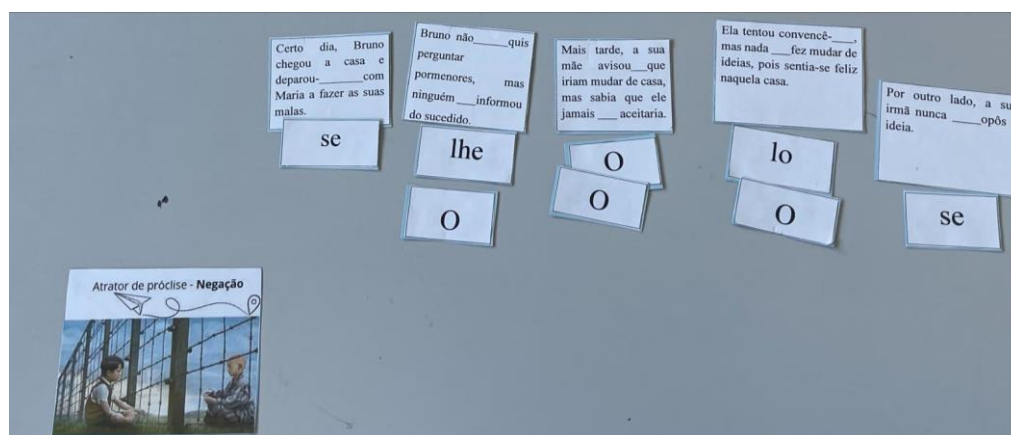
Após a descrição atenta dos dados obtidos, importa desenvolver uma reflexão final e global do projeto erigido, dado que todos os ciclos constituíram uma fonte de aprendizagem tanto para os discentes como para a professora-investigadora (característica associada a esta metodologia científica).

De modo geral, o processo de investigação explorado ao longo do estágio curricular foi frutífero, na medida em que os resultados aferidos foram satisfatórios, embora fosse notório que algumas aprendizagens ficaram aquém do ambicionado. Num certo sentido, o facto de os alunos demonstrarem lacunas em conhecimentos básicos como o reconhecimento dos pronomes e a identificação de funções sintáticas foram particularmente determinantes para o sucesso das novas aprendizagens. Apesar das dificuldades enfrentadas, crê-se que os conteúdos abordados foram extremamente relevantes, pois permitiram recordar conceitos gramaticais mal consolidados e refletir sobre aspetos da língua, aos quais muitas vezes é dada pouca atenção, em detrimento do tempo que é dedicado à leitura das obras previstas na Educação Literária.

Além do mais, reconhece-se que a metodologia indutiva guiada pela descoberta trouxe muitas potencialidades para os jovens aprendizes, já que concretiza os objetivos sugeridos nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) e, simultaneamente, promove as competências do *PASEO* (DGE, 2017), como reenvidicou Duarte (2008), há anos atrás. Quer isto dizer que o facto de os alunos desempenharem um papel central e ativo no processo de descoberta permite-lhes aprimorar as habilidades de oralidade e escrita, através da transformação do conhecimento gramatical implícito em explícito, como foi nosso objetivo e revigora competências como a autonomia, raciocínio, pensamento crítico e criativo, relacionamento interpessoal, saber científico, atributos essenciais esperados dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Realmente, durante o primeiro ciclo de investigação, os alunos mostraram um pouco de relutância ao início, dado que não estavam habituados a fazer tantas fichas, mas rapidamente assumiram uma atitude indagadora, ativa e empenhada na resolução dos exercícios.

Por outra parte, estamos cientes de que este projeto apresenta algumas limitações que devem ser consideradas, visando a melhoria da prática docente em tempos vindouros. Uma das maiores dificuldades enfrentadas foi a gestão do tempo. Sabe-se que, neste tipo de metodologia, o conhecimento vai se adquirindo por etapas e é necessário um período mais alargado para que os alunos consigam refletir pausadamente e construir conhecimento sólido, exigindo um grande esforço intelectual da parte destes. A verdade é que as aulas de 100 minutos dispensadas para os laboratórios gramaticais acabavam por ser desgastantes e, em parte, desmotivantes, notando-se isso sobretudo no final da aula, em que os estudantes já não conseguiam manter o foco inicial e dispersavam-se muito facilmente, comprometendo assim os resultados. Uma das técnicas que foi experimentada para fazer face a este desinteresse foi a promoção do jogo didático que trouxe efeitos positivos, o que, na verdade, já era expectável. Veja-se, como exemplo, os resultados dos jogos aplicados:

Figura 5 – Exemplo do jogo didático (1.º ciclo)



Fonte: autoria própria

Figura 6 – Exemplo do jogo didático (2.º ciclo)



Fonte: autoria própria

Para além de exigir pertinácia aos discentes, a criação de materiais autênticos deste tipo carece de muita disponibilidade e persistência por parte do docente, que tem de ajustar continuamente as suas propostas às necessidades e contexto do público alvo, tempo muitas vezes escasso durante a prática letiva.

Aliada às limitações temporais, sublinha-se a necessidade de refletir sobre a extensão do laboratório, visto que o primeiro que foi feito sobre a ênclise e a próclise se revelou muito extenso, o que obrigou a que a parte final fosse feita noutra aula. Efetivamente, que tínhamos plena consciência de que o número de aulas previsto não seria suficiente para a quantidade das competências que se procurava atingir. No entanto, dadas as circunstâncias da turma, não foi possível conceber mais aulas para o projeto, mas reconhece-se que teria sido importante para assegurar uma melhor preparação para a prova final de ciclo e, indubitavelmente, obter melhores resultados. De contrário, o segundo laboratório foi mais curto, tendo em conta as ilações tiradas no primeiro e o conteúdo a trabalhar. Ainda que fosse possível trabalhar esta quantidade de conteúdos gramaticais, admite-se que foi preciso “acelerar o passo” e os alunos com um ritmo mais moroso acabaram por deixar respostas em branco ou responder de forma aleatória.

Adicionalmente, esta investigação permitiu perceber a importância de conhecer profundamente as aprendizagens prévias dos alunos, porque, apesar de ser ter implementado um teste diagnóstico no início do ano letivo que espelhou as várias

fragilidades ao nível da gramática, a professora em estágio pensou que conteúdos basilares como as funções sintáticas e as orações estivessem mais bem assimilados, dada a ênfase que é dada a estas matérias e ao facto de terem sido alvo de investigação por outras colegas em anos anteriores. Por essa razão, aprendemos que o professor deve consolidar bem as aprendizagens, antes de avançar com outro tópico, para que haja aquisição efetiva.

Em conclusão, todos estes desafios abrem caminho para os que se seguem e dotam o professor em início de carreira de ferramentas essenciais ao futuro profissional. No próximo capítulo, serão desenvolvidos outros contributos da prática pedagógica, no qual se apresentarão as considerações finais.

Considerações Finais

O projeto de investigação-ação desenvolvido ao longo do estágio de iniciação à prática profissional constitui um contributo relevante para perceber a importância da aplicação de metodologias indutivas no ensino da gramática, mais especificamente o uso do laboratório gramatical e dos jogos didáticos para a correta utilização dos pronomes clíticos em PE, numa turma de 9.º ano. Alicerçado numa simbiose entre teoria e prática, este projeto foi extremamente enriquecedor para alunos e professores, sendo, por isso, considerável tecer as considerações finais.

Retomando a questão de partida inicialmente formulada: “De que forma o estudo gramatical dos clíticos, através da implementação de estratégias indutivas (laboratório gramatical e jogo didático), está ao serviço de outras competências do Português, contribuindo para o aperfeiçoamento linguístico dos alunos?”, seguem-se as conclusões seguintes.

Conclui-se, numa primeira instância, que a combinação entre o laboratório gramatical e o jogo didático trouxe contributos positivos junto dos alunos. Ao início mostraram-se um pouco reticentes quanto a estes moldes de ensino, pelo facto de não estarem habituados e não demonstrarem grande apreço pela área do conhecimento explícito da língua. Porém, rapidamente assumiram uma atitude mais reflexiva e indagadora, em parte motivada pela introdução da gamificação que despertou curiosidade e motivação.

Atendendo aos objetivos específicos traçados no subcapítulo 3.1.1., importa averiguar o seu alcance. Em relação ao primeiro objetivo - Investigar a eficácia da aplicação de um laboratório gramatical na aquisição de conhecimentos relativos à competência gramatical - este foi parcialmente cumprido, como provam os resultados conseguidos no pós-teste, comparativamente ao pré-teste, pois na sua maioria os alunos conseguiram ultrapassar as fragilidades detetadas relativas à colocação dos pronomes clíticos nos vários contextos sintáticos. Contudo, o seu êxito foi comprometido por fatores externos, como a falta de conhecimento de outros conteúdos, nomeadamente o reconhecimento da classe dos pronomes, a identificação das funções sintáticas e a classificação dos tempos verbais, e também por entraves temporais.

No que toca o segundo objetivo específico - Analisar o impacto do jogo didático na aquisição de conhecimentos sobre os clíticos, após a realização do laboratório gramatical - podemos concluir que foi também parcialmente alcançado, dado o envolvimento ativo da turma e os resultados finais conseguidos. Apesar de não acertarem totalmente no encadeamento dos jogos, conseguiram realizá-los, servindo como um bom exercício de treino e consolidação dos conteúdos abordados (correto posicionamento dos pronomes clíticos no PE).

Na globalidade, considera-se que os objetivos delineados neste projeto foram cumpridos, sendo cada vez mais útil promover este tipo de metodologias indutivas em sala de aula real, não obstante os constrangimentos implicados.

De facto, foram observadas algumas limitações no decurso deste projeto, as quais devem ser explanadas para serem evitadas noutras situações. Acrescenta-se que a maioria advém de fatores externos e que não estão ao controle do investigador, como se pode verificar pelo elenco das mesmas:

- reduzido tempo facultado para desenvolver o projeto, o que implicou uma maior celeridade na resposta aos exercícios solicitados.
- distância temporal evidente no segundo ciclo de investigação, devido ao cumprimento do programa e da preparação para a prova final de ciclo.
- o facto de não existir um grupo de controlo, que permitisse uma comparação entre este e o grupo experimental, dada que esta era a única turma do ensino básico atribuída à professora cooperante.
- o número limitado de atividades implementadas, sobretudo no que respeita as atividades mais lúdicas, como o jogo, causadas pelo reduzido número de aulas para desenvolver o projeto de investigação-ação.

Apesar dos percalços inerentes a qualquer projeto de investigação-ação, realça-se o facto de neste projeto se ter conseguido articular alguns domínios do Português, tendo como base a gramática:

- a competência da oralidade: a compreensão, através do exercício 1. do pós-teste (1.º ciclo de investigação) (cf. anexo 4), no qual os alunos tinham de ouvir os

trailers dos filmes e identificar os pronomes clíticos; a expressão foi testada, por meio das respostas orais aquando da correção do laboratório gramatical.

- a educação literária esteve presente através das obras literárias usadas para o *corpus* dos laboratórios gramaticais e para as histórias construídas nos jogos didáticos, visando a estimulação da leitura (competência da leitura) destes livros recomendados pelo PNL, pois colocar obras adequadas ao nível de ensino dos alunos pode assegurar a progressão na leitura, como atesta Alçada (2007, p. 188).
- a competência da escrita foi de certa forma melhorada, sobretudo no que concerne a colocação dos pronomes clíticos em PE, o que possível aferir ao verificar as respostas dos alunos às fichas de trabalho.

Dada a relevância do estudo feito, apontam-se de seguida sugestões a ter em conta em futuras investigações sobre o tema, que derivaram da experiência tida neste trabalho.

Primeiramente, torna-se cada vez mais vantajoso investir em propostas pedagógico-didáticas lúdicas que viabilizem uma construção ativa do conhecimento gramatical, sobretudo aquando do treino e exercitação destas aprendizagens. Aliada a essas atividades, seria benéfico criar mais exercícios que articulassem mais domínios do Português, como os que se fez no laboratório gramatical, sendo para isso necessário um período mais alargado, para além de que é uma forma de os discentes perceberem a importância da gramática para o sucesso de outras áreas da língua. Por exemplo, seria importante dar maior relevo à oralidade e à escrita, fomentando nelas o uso do conteúdo gramatical. Sabemos, aliás, que devemos diversificar as tarefas pedidas, adequando ao contexto, pois a aplicação por si só de um laboratório ou de um jogo pode não ser suficiente para dinamizar aprendizagens efetivas. Como se comprovou neste estudo, o uso de jogos didáticos, num momento posterior ao laboratório, motivou bastante os alunos e ajudou a sedimentar algumas aprendizagens mais frágeis.

Ademais, seria interessante recorrer aos inquéritos por questionário para aceder à perceção dos alunos relativamente às estratégias didáticas selecionadas, pois apesar de alguns alunos exprimirem o seu (des) contentamento perante o que foi usado, outros

sentir-se-iam mais à vontade para o fazer num inquérito anónimo. Além disso, permitia perceber, de forma individualizada, a consciencialização destes em relação à funcionalidade das metodologias indutivas. O ideal seria aplicar o formulário no início e no final do ano letivo ou após cada ciclo de investigação, de modo a comparar os resultados, analogamente ao que se fez com o pré-teste e o pós-teste.

Em suma, assevera-se que este projeto de investigação constitui uma mais valia no contexto atual de ensino do Português, visto que as escolas portuguesas têm vindo a receber cada vez mais alunos migrantes, como reportam os *media*. A título de exemplo, no ano letivo 2019/2020, o jornal *Público* divulgou que as origens provenientes “eram a brasileira, a angolana e a francesa, representando um total de 58%” (Público, 2023). Mais recentemente, continua-se a registar a mesma tendência, sendo que grande parte dos alunos são provenientes da comunidade brasileira (Lusa, 2024).

Apesar disto, reconhece-se que este tema é poucas vezes invocado nas aulas de LM, dando-se um maior relevo no ensino da língua estrangeira ou nas aulas de português língua não materna. Contudo, a colocação pronominal é um aspeto essencial da identidade linguística importante de dominar, tanto para alunos nativos como para os restantes, pois abre horizontes aos cidadãos futuros e assegura-lhes uma fluência e comunicação clara na língua padrão. Este estudo pretende deixar sementes inspiradoras para quem se interessar pela reflexão entre a gramática e a sua relação com as outras competências que compõem o currículo da disciplina de Português, relativamente à posição dos clíticos em PE.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. (2017-2021). *Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa 2022-2025*. https://ae-aureliadesousa.com/grupo550/wp-content/uploads/2023/12/regulamento_interno_AEAS.pdf (acedido a 12/06/2024).
- Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. (2022). *Projeto Educativo do Agrupamento Escolas Aurélia de Sousa 2022-2025*. https://ae-aureliadesousa.com/grupo550/wp-content/uploads/2022/09/pe_2022_2025.pdf (acedido a 12/06/2024)
- Alçada, I. (2007). O Plano Nacional de Leitura. In Reis, C. (Eds.) *Actas da Conferência internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 187 - 197). Ministério da Educação/DGIDC.
- Antipova, D. (2022). *A construção de mapas conceituais enquanto estratégia potencialmente facilitadora de aprendizagem significativa da Gramática: Um estudo pedagógico-didático numa turma do 7.º ano de escolaridade*. [relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/147652> (acedido a 14/08/2024).
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Ausubel, D. P. (2003). A natureza do significado e da aprendizagem significativa. In D. Ausubel., *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspetiva cognitiva*. (pp. 71-104). Plátano.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Batalha, J. (2019). Avaliar conhecimento gramatical: análise de itens sobre compreensão de dependências referenciais. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*,

6, 29-40. <https://ojs.apl.pt/index.php/RAPL/article/view/51> (acedido a 24/07/2024).

Batista, D. & Dias, C. (2012). O processo de ensino e de aprendizagem através dos jogos educativos no ensino fundamental. *Colloquium Humanarum*, 9, 975-982 <https://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/humanarum/ci%C3%A2ncias%20humanas/educa%C3%A7%C3%A3o/o%20processo%20de%20ensino%20e%20de%20aprendizagem%20%20atrav%C3%89s%20dos%20jogos%20educativos%20no%20ensino%20fundamental.pdf> (acedido a 03/07/2024).

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

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

Bolívar, A. et al. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Editorial la Muralla.

Boyne, J. (2022). *O Rapaz do Pijama às riscas*. Leya.

Brito, A. M. (1997). Retomar e reinventar o ensino da gramática da língua materna. In *Atas do 2.º Encontro de Professores de Português A língua mãe e a paixão de aprender – Homenagem a Eugénio de Andrade*. (pp. 53–64). Areal Editores.

Brito, A. M. (Eds.). (2010). *Gramática, história, teorias, aplicações*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Brito, A. M., Morgado, C., & Oliveira, M. (2019). A Reflexão Gramatical na Aula de Língua Materna: Porquê? Quando? Como? In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano, . . . (org.), *A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas* (pp. 47-60). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G. & Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas curriculares de Português: Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa metas curriculares portugueses secundario.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa metas curriculares portugues secundario.pdf) (acedido a 11/07/2024).

Cameira, C., Azevedo, A. & Maceda, D. (2023). *Mensagens: português, 9.º ano: manual do professor*. (1.ª ed.). Leya Educação.

Canva. (2024, março 13). *A chegada dos Portugues à Índia*. [criar uma B.D.]. <https://www.canva.com/>

Castro, I. (1989). História da língua / ensino da língua. In M. L. G. Marques (Ed.), *Actas do Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*. (pp. 95-104). Diálogo.

Castro, I. (2003). O linguista e a fixação da norma. In A. Mendes & T. Freitas (Orgs.), *Actas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. (pp. 11-24). APL

Cervantes, E. (2009). Livening Up College English Classes with Games. *English Teaching Forum*, (3), 20-38. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ923456.pdf> (acedido a 2/07/2024).

Chartrand, S.-G. (1996). Apprendre Grammaire par la Démarche Active de Découverte. In S.-G Chartrand (Dir.), *Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire* (pp. 197-225). Éditions Logiques.

Correia, M. B. (2023). O ensino-aprendizagem do valor temporal na aula de Português língua materna: uma proposta de Laboratório Gramatical. *Fórum Linguístico*, 20 (2), pp. 8910-8922. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/90538/53266> (acedido a 14/08/2024).

Costa, A. L. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. [Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2216> (acedido a 1/07/2024).

- Costa, A. L. (2018). Variação linguística e ensino de Português, Língua Não Materna: o caso dos pronomes átonos. *Medi@ções*, 6 (1). 146-161. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/24058> (acedido a 29/07/2024).
- Costa, J. (2007). Conhecimento gramatical à saída do ensino do secundário: estado atual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In Reis, C. (Eds.) *Actas da Conferência internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 149 -165). Ministério da Educação/DGIDC.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua, Guião de Implementação do Programa*. DGIDC.
- Costa, J. (2011). Desenvolvimento da Linguagem e Ensino da Língua Materna. Em I. Duarte, & O. Figueiredo, *Português, Língua e Ensino* (pp. 121-138). Universidade do Porto.
- Costa, J., Fiéis, A., & Lobo, M. (2016). A aquisição dos pronomes clíticos no português L1. In A. Martins & E. Carilho (Eds.), *Manual de linguística portuguesa*. (pp. 431-452). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110368840-018>
- Costa, J., & Lobo, M. (2013). Aquisição da posição dos clíticos em português europeu. In M. F. H. Silva, I. Falé & I. Pereira (Orgs.) *Textos selecionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 271-288). APL.
- Costa, M. A. (2007). Aprender gramática, compreender e produzir melhor. In Reis, C. (Eds.). *Actas da Conferência internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 167-182). Ministério da Educação/DGIDC.
- 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.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Cunha C., & Cintra, L. (2005). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. (18.^a edição). Edições São João da Costa.

- Cunha, C., & Cintra, L. (2016). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. (7.^a edição). Lexicon Editora Digital.
- DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação: Direção Geral da Educação.
- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.
- Dolz, J. (2016). A atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA*. 32 (1), (237-260). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>
- Duarte, I. (1992). Oficina Gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. Em M. R. Delgado-Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, M. A. Costa, L. Prista, & I. Duarte, Para a Didáctica do Português: *Seis Estudos de Linguística* (pp. 166-177). Edições Colibri.
- Duarte, I. (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?, in Delgado-Martins et al., *Formar professores de português, hoje*, (pp. 75 – 84). Edições Colibri.
- Duarte, I. (1997). Ensinar gramática: para quê e como?, *Palavras*, (11), pp. 67 – 74.
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa: instrumentos de análise*. Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- 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 (2), 421-431.
- Figueiredo, O. (2011). Algumas Reflexões Suscitadas pelo Dicionário Terminológico. Os Mecanismos de Coesão nos Discursos. Em I. Duarte, & O. Figueiredo, *Português, Língua e Ensino* (pp. 175-188). Universidade do Porto.

- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Edições ASA.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- Gameiro, A. R. *A chegada de Vasco da Gama a Calicute em 1498*. [imagem]
https://commons.m.wikimedia.org/wiki/File:A_chegada_de_Vasco_da_Gama_a_Calicute_em_1498.jpg (acedido a 13/03/2024)
- Gonçalves et al. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. PNEP. Ministério da Educação.
- Hudson, R. (1992). *Teaching grammar. A teacher's guide to the National Curriculum*. Blackwell.
- Kishimoto, T. (1998). *O Jogo e a Educação Infantil*. Thomson Pioneira.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Leal, S. M., & Fonseca, J. (2013). A investigação-ação como instrumento de desenvolvimento profissional. Em F. Sousa, L. Alonso, & M. d. Roldão, *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 163-177). Edições Almedina.
- Lusa. (2024, fevereiro 27). Quase 1 em cada 10 alunos nas escolas portuguesas são estrangeiros. Sic Notícias. <https://sicnoticias.pt/pais/2024-02-27-Quase-1-em-cada-10-alunos-nas-escolas-portuguesas-sao-estrangeiros-b0628e31> (acedido a 10/08/2024).
- Marquilhas, R. (2013). Fenómenos de mudança na História do Português. In E.B.P. Raposo, M.F.B. Nascimento, M.A.C. Mota, L. Segura, A. Mendes (Eds.), *Gramática do Português* (Vol. I, pp. 17-45). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, A. M. (2013). Posição dos pronomes pessoais clíticos. In E.B.P. Raposo, M.F.B. Nascimento, M.A.C. Mota, L. Segura, A. Mendes (Eds.), *Gramática do Português* (Vol. II, pp. 2231-2302). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, A. M. (2016). A colocação dos pronomes clíticos em sincronia e diacronia. In: Martins, A. M. & Carrilho, E. (eds.), *Manual de Linguística Portuguesa*. (pp. 401-

430). De Gruyter.

<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110368840-017/html> (acedido a 29/07/2024).

Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I.S., & Faria, I. H. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (6ª ed.). Caminho.

Melo, R. T. (2019). *Aprendizagem indutiva da gramática: um caminho para aumentar a atenção em contexto sala de aula*. [relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/124208> (acedido a 14/08/2024).

Ministério da Educação (2009). Decreto-Lei n.º 55/2009. *Diário da República*, I série, 42. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2009-604644> (acedido a 14/08/2024).

Montes, M. H. (2023). *Um percurso laboratorial para aprender funções sintáticas. O caso do predicativo do complemento direto*. [relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/153894> (acedido a 14/08/2024).

Moreira, A. J. (2022). *A oficina gramatical nas aulas de Português e de Latim*. [relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/147751> (acedido a 14/08/2024).

Moreira, M. (2010). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-ação na formação de supervisores. In F. Vieira et al., *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 109-128). Edições Pedagogo.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Educa

Pedreira, P., Rodrigues, S. V., Silvano, P., & Almeida, S. (2019). A Análise da Eficácia Pedagógico-Didática de Dois Laboratórios Gramaticais Aplicados numa Turma de 9º Ano. Em A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano, . . . (org.), *A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas* (pp. 139-162). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Piaget, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Zahar Editores.
- Pinto, M. G. (2016). A escrita académica: um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização, *Signo*, 41, 53-71.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Rinvulcri, M. (1984). *Grammar Games – Cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge University Press.
- Rodrigues, S. V., Viegas, F., & Oliveira, C. (2021). Ensinar gramática: Percursos que se criam, caminhos que se trilharam. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 1, 499-533. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/138418> (acedido a 25/06/2024).
- Roldão, M. C. (2009). Concepção estratégica de ensinar e estratégias de ensino. In M. C. Roldão. *Estratégias de Ensino - o saber e o agir do professor*. (pp. 55-67). Fundação Manuel Leão.
- Santos, A. (2013). *Os Jogos no Ensino da Gramática*. [relatório de estágio, Faculdade de letras da Universidade de Coimbra]. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/35844/1/Os%20Jogos%20no%20Ensino%20da%20Gramatica.pdf> (acedido a 2/07/2024).
- Santos, M. F. (2002). *Os Pronomes Pessoais Átonos no Português Europeu. Descrição de Problemas que Ocorrem no 3º ciclo e Proposta de Actividades Didácticas*. [Dissertação de mestrado, FLUL].
- Silva, M. C. V. (2010). Para uma didáctica da gramática: a aula de Língua Portuguesa como um Laboratório de Língua. In *Textos seleccionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 717-732). APL.
- Silva, R. V. M. (2013). O Português do Brasil. In E.B.P. Raposo, M.F.B. Nascimento, M.A.C. Mota, L. Segura, A. Mendes (Eds.), *Gramática do Português* (Vol. I, pp. 145-153). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Silvano, P. (2014). O conhecimento explícito da língua no Programa de Português do Ensino Básico: o Dicionário Terminológico e o Laboratório Gramatical com uma exemplificação. *Palavras*, 44, 29-38.
- Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In A. M. (org.), *Gramática: História, Teoria, Aplicações* (pp. 275-286). Fundação Universidade do Porto- Faculdade de Letras.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Sprinthall, Norman A. & Srinthall, Richard C. (1993). *Psicologia Educacional*. Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Thornbury, S. (2001). *How to teach grammar*. Pearson Education.
- Travaflia, L. C. (2003). *Gramática. Ensino plural*. Cortez Editora.
- Vasconcelos, J. M. (2022). *O Meu Pé de Laranja Lima*. (23.ª ed.). Fábula.
- Viana, C. (2023, julho, 10). *Aumenta o número de alunos com pais estrangeiros nas escolas do básico e secundário*. Público. https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2023/07/10/1688997239868_106126491.pdf (acedido a 10/08/2024).
- Vilela, M. & Koch, I. V. (2001). *Gramática da Língua Portuguesa*. Livraria Almedina.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente* (4ª ed.). Martins Fontes.
- Xavier, L. G. (2012). Ensinar gramática pela abordagem ativa da descoberta. *Exedra*, número temático: *Português: Investigação e Ensino*, 468-477.
- Xavier, L. G. (2013). Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis. *Exedra*, 7, 138-148.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.

Zusak, M. (2014). *A rapariga que roubava livros*. (12.^a ed.). Editorial Presença.

Anexos

Anexo 1 - Teste diagnóstico

Ficha de Diagnóstico – 9.ºA

Nome: _____

Turma/N.º: _____

Parte I

1. Visualiza o trailer do filme “O Emoji”.



1.1. Assinala com uma cruz a opção correta.

1.1.1. O trailer do filme mostra que:

- a) Os emojis estão cada vez mais a ser usados nos textos dos humanos.
- b) É importante usar as palavras em vez dos emojis.
- c) Os emojis não querem ser usados nos textos dos humanos.
- d) Os emojis querem substituir as palavras.

1.1.2. A principal finalidade do trailer do filme é:

- a) Informativo, ao fazer alusão a diferentes partes do filme.
- b) Jornalístico, com o propósito de anunciar um casting.
- c) Publicitário, com o intuito de levar o público a ver o filme.
- d) Argumentativo, com o objetivo de relatar uma história.

1.1.3. A problemática do trailer do filme é:

- a) Alertar para a importância das redes sociais para a vida social dos adolescentes.
- b) Criticar a nova forma de nos comunicarmos por emojis.
- c) Destacar a importância de usar palavras em vez de emojis.
- d) Criticar a dependência dos adolescentes pelo mundo virtual.

Parte II

1. Lê o texto com atenção.

A iliteracia emoji

«Infelizmente há cada vez mais pessoas que usam os emojis em vez de palavras [...]» Gosto de usar emojis, porque complicam rapidamente as coisas que se podem dizer. Podem assinalar ambiguidade ou indecisão. Podem ser sarcásticos, abertamente falsos, sardónicos, melancólicos, irónicos ou só inexplicáveis.

Os emojis também precisam de ser lidos. É o jogo entre as palavras e os bonecos que suscita interpretação, que pede brincadeira ou subtileza ou cumplicidade, por parte do destinatário.

Apesar de existir essa ambiguidade, há cada vez mais pessoas a usar os emojis em vez de palavras, encadeando-os em vez de escrever. Quando protesto, dizem-me que não sei ler emojis e que a minha geração tem um apego ternurento, mas exagerado à palavra escrita.

Os emojis, para mais, são sempre os mesmos. É como se as letras do alfabeto estivessem sempre todas escritas na mesma caligrafia. A caligrafia dos emojis é irritante porque quer agradar a todos, quer ser gira a toda a força. É na ambição universalista que a mesquinhez se revela, procurando ter umas sandálias para gregos e outras para troianos.

À iliteracia emoji há a acrescentar outra igualmente venenosa. Aqueles bonequinhos insossos e certinhos, destituídos de qualquer originalidade ou rebeldia, também inibem o ímpeto para desenhar.

Há quanto tempo é que não vejo alguém a desenhar em público? Desenhar é um prazer imenso que desentope as curvas do cérebro. Um desenho rápido diverte e mostra muita coisa que as palavras são pródigas em esconder.

Usar emojis em vez de fazer desenhos – ou recortes, colagens, esboços – é usar os mesmos desenhos anódinos e industriais que toda a gente usa. A expressão dilui-se na uniformidade.

Os emojis acrescentam. Não substituem as palavras. Usá-los pode ir além da preguiça e prejudicar a nossa capacidade de comunicarmos uns com os outros, calando-nos.

(Adaptado da crónica de Miguel Esteves Cardoso da edição 7/12/2021, in *Público*)
<https://www.publico.pt/2021/12/07/opiniao/opiniao/iletracia-emoji-1987625>

- 1.1. Associa os elementos da coluna A com os elementos da coluna B, de acordo com o significado das palavras.

Coluna A (palavra)
a) Ambiguidade
b) Sardónico
c) Subtileza
d) Mesquinhez
e) Iliteracia
f) Inosso
g) Ímpeto
h) Pródigas
i) Anódinos

Coluna B (significado)
1. Característica daquilo que se desenvolve de forma delicada.
2. Algo ou alguém que não graça; desinteressante.
3. Algo ou Alguém que despende excessivamente; que esbanja.
4. Palavra que expressa ironia maldosa.
5. Pouco interessante ou sem importância.
6. Falta de conhecimentos básicos.
7. Característica daquilo que possui mais do que um sentido.
8. Comportamento desprezível.
9. Movimento impulsivo e repentino.

1.2.Como é que interpretas a expressão “[...] procurando ter umas sandálias para gregos e outras para troianos.”?

Parte III

Gramática

1. Identifica a função sintática dos constituintes sublinhados nas frases:
 - a. A caligrafia dos emojis é irritante.
 - b. [...] Há cada vez mais pessoas a usar os emojis em vez de palavras, encadeando-os em vez de escrever.
 - c. Um desenho rápido diverte e mostra muita coisa que as palavras são pródigas em esconder.
 - d. Usá-los pode ir além da preguiça e prejudicar a nossa capacidade de comunicarmos uns com os outros, calando-nos.

Escrita¹

Como afirmou José Saramago, as palavras são “instrumentos de morte ou de salvação”, as palavras têm um poder colossal.

Escreve um texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de 160 e um máximo de 260 palavras, sobre a importância das palavras nas redes sociais, indicando duas razões que sustentem o teu ponto de vista e os respetivos exemplos.

Deves recorrer ao texto “palavras”, de José Saramago, assim como a crónica de Miguel Esteves Cardoso que leste anteriormente.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Bom trabalho!

A professora estagiária,

Cândida Barbosa

¹ Retirado do manual: Cameira, C., Azevedo, A. & Maceda, D. (2023). *Mensagens 9.º ano*. LeYa Educação.

Anexo 2 - Pré-teste (1.º ciclo de investigação-ação)

Ficha de Trabalho - O pronome em adjacência verbal

Nome: _____
Ano: _____ Turma: _____
Data: _____

Grupo I

1. Lê os textos abaixo com atenção.

Texto A

Meu Pé de Laranja Lima, de José Mauro Vasconcelos, conta a história comovente de Zezé, um garoto nascido em uma família pobre. Ele é inteligente, sensível e criativo, mas muito arteiro. Carente do afeto que não encontra junto da família, o menino se perde nas ruas, onde só sabe inventar travessuras.

Tendo aprendido demasiado cedo a dor e a tristeza, este procura se refugiar no mundo de sua imaginação para fugir da realidade da vida: toma por confidente um pé de laranja lima e lhe põe o nome de Xururuca. Lhe revela os seus sonhos e desejos.

(sinopse do livro *Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos, 2022). Adaptado

Texto B

O rapaz do pijama às riscas, de John Boyne narra a história de Bruno e da sua família, que saem de Berlim para se mudar para uma casa perto de um campo de concentração.

Infeliz e solidário, ele conhece Shmuel, um rapaz que vive do outro lado da vedação de arame, e que estranhamente, tal como todas as outras pessoas daquele lado, usa o que lhe parece ser um pijama às riscas.

Ambos se tornam grandes amigos e, embora o arame farpado os separe, começam uma grande amizade. Bruno vai ver-se enredado nesse monstruoso processo.

(sinopse do livro *O rapaz do Pijama às Riscas*, de John Boyne, 2022). Adaptado

1.1. Sublinha todos os pronomes dos textos.

1.2. Seleciona a opção correta.

- 1.2.1. No texto A, na frase “o menino se perde nas ruas, onde só sabe inventar travessuras.”, o pronome clítico “se”:
- a) Ocorre numa posição pré-verbal, ou seja, antes do verbo, como é característico no Português Europeu.
 - b) Ocorre numa posição pós-verbal, ou seja, depois do verbo, dado o contexto que se insere.
 - c) Ocorre numa posição pré-verbal, como é característico do Português do Brasil.

- d) Ocorre numa posição pós-verbal, como é característico do Português Europeu.

1.2.2. No texto B, a frase “[...] Ele usa o que lhe parece ser um pijama às riscas”, o pronome “lhe”:

- a) Ocupa uma posição pós-verbal, devido aos atratores de próclise do PB.
- b) Ocupa uma posição pré-verbal, devido aos atratores de próclise do PE.
- c) Ocupa uma posição pós-verbal, devido aos atratores de ênclise do PB.
- d) Ocupa uma posição pré-verbal, devido aos atratores de ênclise do PE.

1.3. Atenta nas frases da coluna A.

1.3.1. Associa as frases da coluna A com as frases da coluna B.

Coluna A	Coluna B
a. Ele é inteligente, sensível e criativo, mas muito arteiro.	1. Recurso ao gerúndio
b. Olhou para mim, fazendo beicinho.	2. Colocação do pronome pessoal átono depois do verbo
c. Lhe revela os seus sonhos e desejos.	3. Uso do determinante possessivo sem artigo
d. Bruno vai ver-se enredado nesse monstruoso processo.	4. Utilização do pronome “você” em vez de “tu”
e. Zezé, em amanhecendo, iremos para casa.	5. Utilização diferente das preposições
f. Este procura se refugiar no mundo de sua imaginação.	6. Colocação do pronome tónico depois do verbo
	7. Colocação do pronome clítico antes do verbo
	8. Vocabulário específico
	9. Uso do pronome possessivo sem artigo

Resposta:

COMPLETA:

Os _____ são palavras que substituem _____ ou _____. Com o seu uso, evitam-se as _____ e o _____ torna as frases e os textos mais coesos e coerentes.

No texto A, a colocação do pronome clítico ocorre antes do verbo, ao longo do texto, o que permite concluir que estamos perante um texto da variedade do _____. Enquanto no texto B, os pronomes clíticos ocorrem antes e depois da forma verbal, devido a algumas regras, por isso, temos marcas de um texto que pertence à variante do _____.

Grupo II

1. Substitui as expressões sublinhadas pelos pronomes pessoais adequados, de acordo com o exemplo. Procede às alterações necessárias.

a. Eu encomendei duas obras para ler no Natal.

Eu encomendei-as para ler no Natal.

b. Ler essas obras na aula é uma forma de incentivar os discentes a iniciar a sua trajetória como leitores.

c. Eu vou contar uma delas aos meus alunos.

d. Eu recomendei esses livros à minha amiga e ela adorou.

2. Reescreve as frases seguintes, substituindo a expressão sublinhada pelo clítico adequado. Faz as alterações necessárias.

a. Eu não li as duas obras no Natal.

b. Quando vais contar a história aos teus alunos?

c. A professora já disse que o livro é um clássico da literatura infantojuvenil brasileira.

d. O livro *O Rapaz do Pijama às Riscas* pertence a John Boyne, que escreveu um livro sobre um momento histórico único.

2.1. Em que posição colocaste os pronomes clíticos no exercício 2?

Antes do Verbo ☐

OU

Depois do verbo ☐

COMPLETA:

De forma geral, no _____, o pronome pessoal clítico, nas frases afirmativas usa-se _____ do verbo; nas frases negativas, usa-se _____ do verbo. Igualmente usa-se ainda _____ do verbo em frases que contém certos _____ e _____.

3. Escreve uma frase sobre aquilo que esperas de cada livro para cada uma das alíneas seguintes.

3.1. Após criares as frases, transforma-as, tendo em conta aquilo que é solicitado.

- a. Posição Pré-verbal, ou seja, o pronome clítico antes do verbo, usando o verbo **conhecer** para o *Meu Pé de Laranja Lima*.

- b. Posição Pós-Verbal, ou seja, o pronome clítico depois do verbo, usando o verbo **descobrir** para o *Rapaz do pijama às riscas*.

Bom trabalho!

Professora estagiária: Cândida Barbosa

Anexo 3 – Laboratório Gramatical

Laboratório Gramatical

Nome: _____
Turma: _____ N.º: _____
Data: _____

Qual é a posição do pronome pessoal clítico?

Neste laboratório gramatical, recordaremos os teus conhecimentos e aprofundaremos as noções que tens sobre a posição do pronome pessoal clítico no Português do Brasil e no Português Europeu.

Grupo I



1. Atenta nas seguintes frases adaptadas do capítulo I, do livro *O Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos.
 - a) Totoca vinha me ensinando a vida.
 - b) Totoca o animou dizendo que era assim mesmo. Zezé ainda não tinha boca de soprador.
 - c) E Totoca estava se lembrando de uma música.
 - d) Estávamos no recreio. Totoca nos deu um puxão.
 - e) Totoca me deu uma palmada na bunda.

- 1.1. Sublinha os pronomes de cada uma das frases.

Vamos lá recordar!

O que é um pronome pessoal?

- É uma classe fechada de palavras que admite variação em caso, pessoa, género e número.
- Tem formas tónicas e átonas. As formas tónicas são: eu, tu, você, ele/ela, nós, vós, eles/elas, mim, ti, si. As formas átonas são: me, te, o, a, lhe, nos, vos, os, as, lhes, se. Também podes ouvir chamar-lhes clíticos.

1.2. Responde:

1.2.1. O pronome pessoal clítico ocorre em que posição?

Antes da forma verbal ☐ OU Depois da forma verbal ☐

1.2.2. Qual é a variedade do português em que o pronome clítico ocorre, na maior parte das vezes, nessa posição assinalada acima?

Português Europeu ☐ OU Português do Brasil ☐

COMPLETE:

Os pronomes clíticos correspondem às _____ do pronome pessoal que ocorrem associadas à posição dos complementos dos _____.

- Podem ocorrer à esquerda do verbo – próclise.
- Podem ocorrer à direita do verbo – ênclise.
- Podem ocorrer no interior do verbo – mesóclise.

1.3. Selecciona a opção correta:

1.3.1. Em Português do Brasil, o padrão básico de colocação do clítico é:

- Próclise
- Ênclise
- Mesóclise

R:

NOTA: Em Português Europeu, há muitos contextos de próclise obrigatória, devido a diversas situações, como veremos mais adiante neste laboratório.

Nome: _____ N.º: _____

2. Atenta nas frases seguintes:

- a) Totoca deu uma palmada à Zezé. – Totoca deu uma palmada a ele.
- b) Totoca viu Zezé atravessando a estrada. – Totoca viu-o atravessando a estrada.

2.1. Na frase da alínea b), o nome “Totoca” pode ser substituído pelo pronome _____ com a função sintática de:

- a. Eles, com a função sintática de sujeito.
- b. Eu, com a função sintática de complemento indireto.
- c. Nós, com a função sintática de complemento direto.
- d. Ele, com a função sintática de sujeito.

2.2. Na frase a), o segundo pronome pessoal “Ele”, que se refere a Zezé, tem a função sintática de:

- a. Complemento direto
- b. Complemento indireto
- c. Sujeito
- d. Complemento oblíquo

2.3. Na frase da alínea b), o pronome clítico “o”, que se refere a palmada, tem a função sintática de:

- a. Sujeito
- b. Complemento indireto
- c. Complemento direto
- d. Predicativo do sujeito

COMPLETA:

- Os pronomes pessoais desempenham diferentes _____. Os pronomes pessoais “eu, tu, ele, nós, vós, eles” desempenham a função de _____. No caso das formas átonas “me, te, o, a, lhe, nos, vos, os, as, lhes, se”, as funções sintáticas desempenhadas são de _____ e _____.
- No Português do Brasil, a combinação dos pronomes de complemento direto e indireto é diferente do Português Europeu.
- Como é possível ver na frase da alínea b), o pronome de complemento direto é _____ (substituído/ não substituído) pela _____ (forma tónica/ forma átona), tal como em Português Europeu e usa-se o pronome átono de complemento indireto pela _____ (forma tónica/forma átona), ao contrário do que sucede em Português Europeu.

3

3. Recorda a contração das preposições, através do preenchimento da tabela, de acordo com o exemplo:



Contração das preposições					
Preposições	Formas contraídas				
a	a+ o = ao	a + a = a	a + o = aos	a + as = às	a + aquele = àquele
_____	de+ o = _____	de+ um = _____	de + este = _____	de + esse = _____	de+ algum = _____
em	em+ o = _____	em+um = _____	em +este = _____	em+ esse = _____	em + algum = _____
_____	por+ o = _____	por+ a = _____	por +os = _____	por + as = _____	

3. Associa cada frase à característica indicada.

Coluna A	Coluna B
a. “Eu vi ele trepando na laranjeira com um caco de vidro...”	1. Léxico específico
b. “Só tinha vontade de sapecar uma saraivada de palavrões.”	2. Utilização do pronome você em vez de tu
c. Totoca me deu um puxão.	3. Colocação do pronome pessoal átono antes do verbo
d. “Era muito cedo e todo mundo devia estar dormindo por causa da Missa e da Ceia.”	4. Uso do determinante possessivo sem artigo
e. “Meu coração acelerou”.	5. Utilização diferente das preposições
	6. Colocação do pronome clítico depois do verbo.
	7. Gerúndio
	8. Emprego do pronome possessivo sem artigo.

Resposta:

Grupo II

Nome: _____

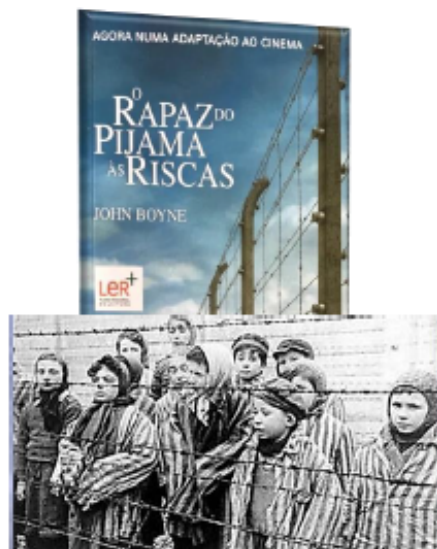
1. Lê o texto:

“Gretel abriu a boca para falar, mas quando ia a fazê-lo apercebeu-se de que não conseguia encontrar palavras que exprimissem a sua surpresa e voltou a fechar a boca. Apertou por isso os lábios e semicerrou os olhos, esforçando-se por compreender aquilo que via.

“Bruno aproximou-se da janela e pela primeira vez ficaram juntos, lado a lado, espantados com aquilo que viam a poucos metros de distância da sua nova casa”.

“Bruno e Gretel estavam a ver centenas de pessoas, mas havia tantos barracões e o campo estendia-se por uma área tão grande e todas usavam roupas iguais: um pijama às riscas cinzentas e um barrete na cabeça, também às riscas cinzentas.”

Adaptado do Livro *O Rapaz do Pijama às Riscas*, de John Boyne, capítulo 4



1.1. Sublinha todos os pronomes do excerto acima.

1.2. Completa, com a opção correta:

Os pronomes clíticos das frases ocorrem:

- Antes do verbo, por isso, chama-se próclise.
- Depois do verbo, por isso, chama-se ênclise.
- No interior da forma verbal, por isso, chama-se mesóclise.

COMPLETA:

Geralmente, em Português Europeu, os pronomes pessoais, que não são sujeito, colocam-se _____ (antes/ depois da forma verbal), unidos por um hífen.

Quando os pronomes pessoais *o, a, os, as* estão colocados _____ (antes/depois da forma verbal), podem apresentar outras formas dependendo da terminação da forma verbal.

- * Se a forma verbal terminar em *-r, -s* ou *-z*, estas consoantes desaparecem e o pronome *o, a, os, as* assumem as formas: _____.
- * Se a forma verbal terminar em ditongo nasal (*-am, -ão, -õe, -em*), o pronome *o, a, os, as* assume as formas _____.

1.3. Atenta nas frases seguintes:

- Bruno viu um campo estranho, através da janela do seu quarto, e disse à irmã. Gretel foi à janela e viu o campo estranho.
- Nesse campo havia centenas de pessoas e eles estavam a ver centenas de pessoas.
- Bruno e Gretel queriam ver as pessoas de perto, por isso, aproximaram-se da janela e viram as pessoas.
- As pessoas usavam roupas iguais, pois era obrigatório usar roupas iguais para permanecer no campo.

1.3.1. Substitui as palavras sublinhadas pelo pronome pessoal átono adequado, na forma de complemento direto.

- _____
- _____
- _____
- _____

COMPLETE:

Os pronomes pessoais têm diferentes funções conforme a _____ desempenhada.

Os pronomes pessoais com função sintática de _____ são o me, te, o, a, os, as, se, nos, vos e com a função de _____ são me, te, lhe, nos, vos, lhes.

Se o tempo da forma verbal é composto, o pronome coloca-se a seguir ao verbo _____.

No caso de se, é um pronome pessoal com valor de _____.

2. Atenta nas frases seguintes:

- O Bruno tinha um segredo e queria partilhá-lo. Depois de hesitar, ele contou o segredo à irmã.
- A irmã estava admirada com a descoberta de Bruno. Ele tinha explicado a descoberta à irmã.

2.1. Indica o complemento direto e o complemento indireto das frases a) e b).

2.2. Substitui o complemento direto e o complemento indireto em cada frase pelo pronome pessoal átono correspondente.

Nome: _____

3. Lê o seguinte texto:

Em Berlim, Bruno apenas tinha entrado no escritório do pai meia dúzia de vezes, mas como eles não ainda não tinham falado, achou por bem bater à porta. Bruno bateu à porta do escritório e o pai deixou o filho entrar. A intenção de Bruno era convencer o pai a voltarem para Berlim. Contudo, jamais pediu ao pai para voltarem para a sua antiga casa. No entanto, os seus avós estavam em Berlim e Bruno aproveitou a ocasião e perguntou ao pai:

Quando vamos visitar os avós a Berlim?

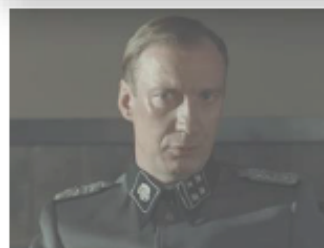
O pai só levou a pergunta em consideração, porque o seu filho insistiu. Ele explicou ao filho que tinham de ficar perto da família mais importante, isto é, a mãe, o pai, a irmã e Bruno. Alguém deu uma ordem ao seu pai para vir trabalhar para aqui.

Desanimado, Bruno dirigiu-se para a porta, mas antes de abrir a porta, virou-se para fazer uma última pergunta sobre as pessoas que tinha visto da janela do seu quarto. Quer ele diga a verdade, quer ele omita a verdade, Bruno sentia que tinha de tentar.

Quem colocou aquelas pessoas lá fora no campo?

O pai deu uma explicação sucinta que deixou o filho insatisfeito.

Excerto adaptado do Livro *O Rapaz do Pijama às Riscas*, de John Boyne.
Capítulo 5



Imagens adaptadas do Filme: *O Rapaz do Pijama às riscas*

3.1. Reescreve as frases, substituindo as palavras sublinhadas pelos pronomes adequados.

- a. Bruno bateu à porta do escritório e o pai deixou o filho entrar.

- b. Bruno bateu à porta do escritório e o pai não deixou o filho entrar.

- c. A intenção de Bruno era convencer o pai a voltarem para Berlim.

- d. Contudo, jamais pediu ao pai para voltarem para a sua antiga casa.

3.1.1. A posição do verbo manteve-se nas frases afirmativas e negativas?

Sim ☐ OU Não ☐



COMPLETA:

Com palavras tais como _____, ou seja, em frases _____, o pronome pessoal coloca-se sempre _____ do verbo.

- e. Os avós de Bruno estavam em Berlim. Quando vamos visitar os avós a Berlim?

- f. Havia muitas pessoas lá fora. Quem colocou aquelas pessoas lá fora no campo?



COMPLETA:

Em frases iniciadas por _____ e _____ interrogativos, o pronome pessoal coloca-se sempre _____ da forma verbal.

- g. Bruno fez uma pergunta ao pai. O pai só levou a pergunta em consideração, porque o seu filho insistiu.

- h. Alguém deu uma ordem ao seu pai para vir trabalhar para aqui.



COMPLETA:

Em frases em que o verbo é _____ de certos _____ (ainda, bem, também, já, sempre, só, talvez, apenas) ou _____ e _____ (todos, poucos, alguém), o pronome pessoal coloca-se sempre _____ da forma verbal.

- i. A verdade era muito importante. Quer ele diga a verdade, quer ele omita a verdade, Bruno sentia que tinha de tentar.

- j. Pai e filho conversaram. O pai deu uma explicação sucinta que deixou o filho insatisfeito.



COMPLETA:

Em _____, introduzidas por locuções conjuncionais (não só..., mas também; nem...nem; ou...ou, quer...quer, ora...ora; seja...seja) o pronome pessoal clítico coloca-se _____ da forma verbal.

Em _____, o pronome pessoal clítico coloca-se _____ da forma verbal.



Nas frases analisadas, o pronome clítico coloca-se _____ (antes/ depois da forma verbal) em posição de _____ (próclise/ênclise), por isso, estamos perante atratores de _____ (próclise/ênclise).

4. Analisa as frases e completa os espaços em branco com a ajuda das palavras mágicas.

Ênclise	Português Europeu (PE)	negativas (2X)
Orações coordenadas	frases interrogativas	orações subordinadas
Atratores de próclise	quantificadores e pronomes indefinidos	advérbios

Em síntese, o padrão básico do _____ é a _____. Contudo, certos _____ exigem que o pronome vá para antes do verbo, como: _____ ou que contenham palavras _____; em frases _____; frases com certos _____; _____ e _____ (todo, tudo, ambos, alguém, qualquer, outro); _____ e _____ introduzidas por locuções conjuncionais (não só..., mas /como também; nem...nem; quer.... quer; ora...ora; seja...seja; ou...ou).

Grupo III

Nome: _____

Vamos treinar!

Testa-te a ti próprio!



1. Identifica, nas frases seguintes, aquelas que pertencem ao PB e as que pertencem ao PE.
 - a. “Glória me chamara muito cedo.”
 - b. “Me levou no tanque, molhou um pano com sabão e foi esfregando a minha sujeira.”
 - c. “Já tinha ouvido falar nesses sítios, mas achava sempre difícil metê-los na cabeça.”
 - d. “Eu vi a casa uma vez, ao longe, mas a ti não te vi.”
 - e. “Foi a primeira vez que se tocaram.”

Frases retiradas dos livros *Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos
e *O Rapaz do Pijama às Riscas*, de John Boyne

- 1.1. Indica em que posição ocorre o pronome clítico e identifica o atrator de próclise do PE, de acordo com o exemplo.

a. Colocação do pronome ocorre em próclise, como é característico do PB.

b. _____

c. _____

d. _____

e. _____

2. Substitui as palavras sublinhadas pelo pronome pessoal adequado, tendo em contas as regras da norma do Português Europeu. Procede às alterações necessárias.

a. Zezé descobriu uma laranjeira no quintal da sua nova casa e intitulou a laranjeira de *Meu Pé de Laranja Lima*.

b. O Pé de Laranja Lima estava em perigo. O que aconteceu ao teu Pé de Laranja Lima?

c. Bruno e Shmuel ficaram grande amigos. Bruno conheceu Shmuel no campo.

- d. A professora Cecília dava conselhos a Zezé. Ela sempre deu bons conselhos a Zezé para o seu bem.



3. Redige uma frase sobre cada um dos livros em destaque para cada uma das seguintes alíneas:

3.1. Após criares as frases, transforma-as, tendo conta aquilo é que solicitado.

- a. Usa a próclise no PE sobre o livro *Meu Pé de Laranja Lima*.

- b. Usa a ênclise no PE sobre o livro *O Rapaz do Pijama às Riscas*.

Para terminar...

Formula a tua CONCLUSÃO, preenchendo os espaços em branco.

- * Os excertos retirados do livro *Meu Pé de Laranja Lima* pertencem a uma variedade em que o pronome ocorre maioritariamente _____, fenómeno a que se chama _____.
- * No livro *O Rapaz do Pijama às Riscas* é dominante a variante do _____, na qual se ressalta a _____.
- * Concluimos que o uso da próclise é o padrão básico do _____, enquanto a ênclise é característica do _____, exceto quando existem _____.

Bom trabalho!

Professora estagiária: Cândida Barbosa

Anexo 4 - Pós-teste

Ficha de Trabalho – O pronome em adjacência verbal

Nome: _____
Ano: _____ Turma: _____
Data: _____

Grupo I

1. Ouve e vê atentamente o trailer cinematográfico dos livros *Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro Vasconcelos e de *O Rapaz do Pijama às riscas*, de John Boyne.



Trailer do filme *Meu Pé de Laranja Lima*.



Trailer do filme *O Rapaz do Pijama às riscas*.

- 1.1. Identifica os pronomes pessoais clíticos presentes em ambos os trailers.

Pronomes Clíticos	
<i>Meu Pé de Laranja Lima</i>	<i>O Rapaz do Pijama às Riscas</i>

- 1.2. Seleciona as opções corretas.

- 1.2.1. Na frase “Você vai **me** contar uma história nova”, o pronome “me”:
 - a. Ocorre em ênclise, como é característico do Português do Brasil.
 - b. Ocorre em próclise, como é característico do Português Europeu.

- c. Ocorre em ênclise, como é característico do Português Europeu.
- d. Ocorre em próclise, como é característico do Português do Brasil.

R:

1.2.2. Na frase “E a esperança que nos une”, o pronome “nos”:

- a. Ocorre em próclise, como é característico do Português Europeu.
- b. Ocorre em próclise, devido ao atrator de próclise do Português Europeu.
- c. Ocorre em próclise, como é característico do Português do Brasil.
- d. Ocorre em ênclise, devido ao atrator de próclise do Português Europeu.

R:

1.3. Atenta nas frases seguintes e identifica a variante do português correspondente.

1.3.1. Indica a marca da variante que lhe está associada, conforme o exemplo.

- a. Eu te levo. (PB)

Colocação do pronome em próclise, como é característico do PB.

- b. Os dois viraram a casa pelo avesso.

- c. Um dia ainda vou morcegar nesse carro.

- d. Sou eu, Minguinho, seu pé de Laranja Lima.

- e. Godofredo me contou uma coisa muito feia.

- f. Os soldados tiram-nos todos os nossos pertences.



COMPLETA:

Como já pudeste concluir, a variante do Português do Brasil tem marcas _____ que a distinguem do _____. Na maioria das vezes, em Português do Brasil, o pronome clítico ocorre em posição _____.

Grupo II

1. → **Substitui** as expressões sublinhadas pelos clíticos adequados, na variante de Português Europeu. Procede às alterações necessárias.

a. → O Tio Edmundo ensinava muitas coisas a Zezé.

b. → Glória é a irmã mais velha e defende Zezé, sempre que é preciso.

c. → Na véspera de natal, Zezé decide levar o seu irmão mais novo ao centro da cidade para darem um passeio.

d. → Bruno e Schmucl vestiram o pijama às riscas, pois Bruno queria ajudar o seu amigo.

2. → **Reescreve** as frases seguintes, substituindo a expressão sublinhada pelo clítico adequado. Faz as alterações necessárias.

a. → Zezé e Bruno não obedeciam aos seus pais.

b. → Que terá acontecido aos protagonistas no final da história?

c. → Estou curiosa para saber o final das obras, por isso, talvez leia as obras nas férias.

d. → Não só quero ler os livros, como também os quero memorizar.

- 2.1. Em que posição colocaste os pronomes clíticos no exercício 2?

Antes do Verbo

☐

OU

Depois do verbo

☐

COMPLETA:

Após substituir as expressões sublinhadas pelos _____ adequados é possível concluir que o clítico se posiciona de maneira _____ nos dois exercícios, devido aos _____



As histórias ficaram em aberto, por isso, deves concluí-las.



3. → **Redige** uma frase para cada um dos livros em apreço, nas quais imagines o enredo final destas histórias.

3.1. Após criares as frases, transforma-as, tendo em conta aquilo que é solicitado.

a. → Usa a próclise no PE para o livro *O Rapaz do Pijama às riscas*.

b. → Usa a ênclise no PE para o livro *Meu Pé de Laranja Lima*.

Bom trabalho!

Professora estagiária: Cândida Barbosa

Anexo 5 – Jogo didático

Jogo da correspondência dos livros

O Rapaz do Pijama às riscas e Meu Pé de Laranja de Lima

Nome do Jogo: A caça ao clítico

Regras do Jogo: (será distribuída por cada grupo um cartão separado com as regras do jogo):

1. Preenche os espaços em branco com o pronome clítico adequado;
2. Ordenas as frases da esquerda para a direita, de modo a construíres uma narrativa coerente;
3. Quando encontrares apenas um pronome clítico, coloca a peça em cima da frase correspondente;
4. Quando encontrares dois pronomes clíticos, coloca em cima a peça que aparece primeiro na frase e em baixo a do pronome clítico seguinte;
5. Associa o conjunto de frases à categoria de atratores de próclise que lhe é correspondente;

Nota: Os cartões com a classificação dos atratores de próclise estão na mesa da professora.

Bom trabalho!

Professora estagiária: Cândida Barbosa

Informação: Tendo a turma 26 elementos, serão feitos cinco grupos de 5 elementos e um grupo de 6 elementos.

Histórias criadas com 5 frases

1.º grupo: Atratores de Próclise– negação (não, nada, nunca, jamais, ninguém, nenhum, sem).

O Rapaz do Pijama às Riscas, de John Boyne

Certo dia, Bruno chegou a casa e deparou-se com Maria a fazer as suas malas. Bruno não lhe quis perguntar pormenores, mas ninguém o informou do sucedido. Mais tarde, a sua mãe avisou-o que iriam mudar de casa, mas sabia que ele jamais o aceitaria. Ela tentou convencê-lo, mas nada o fez mudar de ideias, pois sentia-se feliz naquela casa. Por outro lado, a sua irmã nunca se opôs à ideia.

se	lhe	O	lo	se
Certo dia, Bruno chegou a casa e deparou-se com Maria a fazer as suas malas.	Bruno não _____ quis perguntar pormenores, mas ninguém _____ informou do sucedido.	Mais tarde, a sua mãe avisou _____ que iriam mudar de casa, mas sabia que ele jamais _____ aceitaria.	Ela tentou convencê-____, mas nada _____ fez mudar de ideias, pois sentia-se _____ feliz naquela casa.	Por outro lado, a sua irmã nunca _____ opôs à ideia.
	O	O	O	

Meu Pé de Laranja Lima, de José Mauro Vasconcelos

Zezé era um menino que gostava de aprender e o seu tio ensinava-lhe muitas coisas, mas ninguém lhe dava atenção. Um dia, ele mostrou à irmã que não a estava a enganar, lendo-lhe uma oração. Ela jamais o teria achado capaz de ler sozinho. Jandira não acreditava que o seu irmão soubesse ler, sem o ter aprendido na escola. Por sua vez, o seu irmão não se comoveu, pois nada daquilo lhe agradava.

lhe	a	O	O	se
Zezé era um menino que gostava de aprender e o seu tio ensinava-_____ muitas coisas, mas ninguém _____ dava atenção.	Um dia, ele mostrou à irmã que não _____ estava a enganar, lendo-lhe uma oração	Ela jamais _____ teria achado capaz de ler sozinho.	Jandira _____ não acreditava que o seu irmão soubesse ler, sem _____ ter aprendido na escola.	Por sua vez, o seu irmão não _____ comoveu, pois nada daquilo _____ agradava.
lhe				lhe

2.º grupo: Atratores de Próclise - pronomes interrogativos (Que, Quem) ou advérbios interrogativos (Como? Quando? Onde?)

O Rapaz do Pijama às Riscas, de John Boyne: Bruno chegou à sua nova casa e perguntou à sua irmã: - Onde nos encontramos agora? A irmã não lhe soube responder. Por isso, Bruno decidiu investigar sozinho, e olhou para a janela, vendo pessoas estranhas: - Quem lhes deu autorização para se aproximarem da casa? Assim, resolveu ir falar com o pai e pediu-lhe explicações: - Quem te falou disso? – perguntou o seu pai. Bruno pensou: - Como lhe poderei responder? Bruno disse-lhe a verdade.

nos	lhes	lhe	lhe	lhe
Bruno chegou à sua nova casa e perguntou à sua irmã: - Onde ____ encontramos agora? A irmã não ____ soube responder.	Por isso, Bruno decidiu investigar sozinho, e olhou para a janela, vendo pessoas estranhas: - Quem ____ deu autorização para se aproximarem da casa?	Assim, resolveu ir falar com o pai e pediu-____ explicações: - Quem ____ falou disso? – perguntou o seu pai.	Bruno pensou: -Como ____ poderei responder?	Bruno disse-____ a verdade.
lhe		te		

Meu Pé de Laranja Lima, de José Mauro Vasconcelos: Zezé sentou-se pensativo ao pé do seu pé de laranja lima e, de repente, a laranjeira disse-lhe: A sua irmã tem toda a razão. Zezé ficou assustado e interrogou-se: Quem me dirigiu a palavra? E a árvore respondeu: Fui eu. Zezé perguntou-lhe: Como o fizeste? A laranjeira deu uma risada baixinha e disse-lhe que falava por todo o canto, pelas folhas, pelos galhos e pelas raízes. Zezé ficou encantado e a árvore perguntou: Quando nos podemos voltar a ver? Zezé respondeu-lhe: Quando eu puder, venho aqui para te ver.

se	se	O	nos	lhe
Zeze sentou-____pensativo ao pé do seu pé de laranja lima e, de repente, a laranjeira disse-____: A sua irmã tem toda a razão.	Zeze ficou assustado e interrogou-____: Quem ____ dirigiu a palavra? E a árvore respondeu: Foi eu.	Zeze perguntou- <u>lhe</u> : Como ____ fizeste? A laranjeira deu uma risada baixinha e disse- <u>lhe</u> que falava por todo o canto, pelas folhas, pelos galhos e pelas raízes.	Zeze ficou encantado e a árvore perguntou: Quando ____podemos voltar a ver?	Zeze respondeu-____: Quando eu puder, venho aqui para__ver.
lhe	me			Te

3.º grupo: Atratores de Próclise – advérbios (bem, mal, ainda, também, já, sempre, só, talvez).

O Rapaz do Pijama às Riscas, de John Boyne

Mal se instalou na sua nova casa, Bruno começou a fazer explorações para descobrir mais sobre o campo, onde via várias pessoas ao longe, pois ele também as queria ver de perto. Contudo, estava com algum receio, pois já lhe tinha sido dito, pelos pais, que estava proibido de ir naquela direção. Decidiu arriscar, pois o seu carácter aventureiro, sempre o caracterizou desde criança. Ao longo da caminhada, os seus pés levavam-no cada vez mais perto daquele campo, até que reparou num rapaz sentado. Apesar de existir uma vedação a separá-los, Bruno só se aproximou do menino para o observar.

se	lhe	O	no	los
Mal ____ instalou na sua nova casa, Bruno começou a fazer explorações para descobrir mais sobre o campo, onde via várias pessoas ao longe, pois ele também ____ queria ver de perto.	Ele estava com algum receio, pois já ____ tinha sido dito, pelos pais, que estava proibido de ir naquela direção.	Contudo, decidiu arriscar, pois o seu carácter aventureiro, sempre ____ caracterizou desde criança.	Ao longo da caminhada, os seus pés levavam-__ cada vez mais perto daquele campo, até que reparou num rapaz sentado.	Apesar de existir uma vedação a separá-____, Bruno só ____ aproximou do menino para o observar.
as				se

Meu Pé de Laranja Lima, de José Mauro Vasconcelos

Zezé tinha conhecido o português numa das piores circunstâncias da sua vida, pois já lhe tinha pregado uma partida. Desde essa vez, sempre o odiara e queria matá-lo. Porém, mal Zezé se magoou no pé, o português ajudou-o a tratar da ferida. Zezé talvez se tivesse enganado na sua percepção. Como prova da sua amizade, o português colocou-o dentro do carro e ainda o levou ao médico.

lhe	O	se	se	O
Zezé tinha conhecido o português numa das piores circunstâncias da sua vida, pois já <u>lhe</u> tinha pregado uma partida.	Desde essa vez, sempre <u>o</u> odiara e queria matá- <u>o</u> .	Porém, mal Zezé <u>se</u> magoou no pé, o português ajudou- <u>o</u> a tratar da ferida.	Zezé talvez <u>se</u> tivesse enganado na sua percepção.	Como prova da sua amizade, o português colocou- <u>o</u> dentro do carro e ainda <u>o</u> levou ao médico.
	lo	O		O

4.º grupo: Atratores de Próclise – Quantificadores e pronomes indefinidos (Todos, poucos, alguns, alguém, tudo, outro, qualquer)

O Rapaz do Pijama às Riscas, de John Boyne

O aniversário do pai de Bruno estava a chegar e lá em casa todos se andavam a preparar para o grande dia. Bruno estava desanimado e foi até à cozinha, pois pensou que alguém o poderia animar. Para sua surpresa, encontrou Shmuel e ambos se emocionaram. Bruno pouca coisa lhe perguntou, embora estivesse muito curioso e Shmuel limitou-se a dizer a verdade. Tudo se arruinou quando apareceu o tenente, que interrompeu a conversa.

se	lhe	se	lhe	se
O aniversário do pai de Bruno estava a chegar e lá em casa todos ____ andavam a preparar para o grande dia.	Bruno estava desanimado e foi até à cozinha, pois pensou que alguém ____ poderia animar.	Para sua surpresa, encontrou Shmuel e ambos ____ emocionaram.	Bruno pouca coisa ____ perguntou, embora estivesse muito curioso, mas Shmuel limitou-____ a dizer a verdade.	Tudo ____ arruinou quando apareceu o tenente, que interrompeu a conversa.
			se	

Meu Pé de Laranja Lima, de José Mauro Vasconcelos

Zezé estava na escola quando alguém lhe deu uma notícia desastrosa e tudo se desmoronou à sua volta. Tinha acabado de perder uma das pessoas mais importantes e decidiu voltar para casa, mas muitos o acharam um fraco perante aquela atitude. Quando chegou a casa todos o acharam com um ar doentio. De facto, Zezé ficou muito mal, devido ao choque e curiosamente toda a rua o foi visitar. Poucos lhe deram o apoio necessário, mas com a ajuda da família, Zezé começou a recuperar.

lhe	O	O	O	lhe
Zezé estava na escola quando alguém ____ deu uma notícia desastrosa e tudo ____ desabou à sua volta.	Tinha acabado de perder uma das pessoas mais importantes e decidiu voltar para casa, mas muitos ____ acharam um fraco perante aquela atitude.	Quando chegou a casa todos ____ acharam com um ar doentio.	De facto, Zezé ficou muito mal, devido ao choque e curiosamente toda a rua ____ foi visitar.	Poucos ____ deram o apoio necessário, mas com a ajuda da família, Zezé começou a recuperar.
se				

5.º grupo: Atratores de Próclise – Orações coordenadas (locuções conjuncionais – não só..., mas/ como também, nem... nem; ou... ou; quer...quer; ora...ora; seja... seja) e orações subordinadas (porque, embora, quando).

O Rapaz do Pijama às Riscas, de John Boyne

Como combinado, na sexta-feira, Bruno foi ter com Shmuel para o ajudar. Bruno estava demasiado entusiasmado com esta aventura, pois não só o ajudaria, como também lhe permitia explorar o outro lado da vedação. Shmuel deu-lhe um pijama às riscas, requisito que lhe permitiria entrar no campo. Quando Bruno o vestiu, sentiu que aquela roupa cheirava mal, mas ou o vestia agora ou lhe seria recusado o acesso ao campo e desistia de tudo. Bruno levou a promessa até ao fim, porque o que lhe tinha prometido, era devido. Será que Bruno o consegue ajudar?

O	O	lhe	O	lhe
Como combinado, na sexta-feira, Bruno foi ter com Shmuel para ____ ajudar.	Bruno estava demasiado entusiasmado com esta aventura, pois não só ____ ajudaria, como também ____ permitia explorar o outro lado da vedação.	Shmuel deu-____ um pijama às riscas, requisito que <u>lhe</u> permitiria entrar no campo.	Quando Bruno o vestiu, sentiu que aquela roupa cheirava mal, mas ou ____ vestia agora ou ____ seria recusado o acesso ao campo e desistia de tudo.	Bruno levou a promessa até ao fim, porque o que ____ tinha prometido, era devido.
	lhe		lhe	
Será que Bruno ____ consegue ajudar?				
O				

Meu Pé de Laranja Lima, de José Mauro Vasconcelos

Algum tempo depois, Zezé ouviu dizer que lhe iam cortar o seu pé de laranja lima. Embora essa notícia o deixasse triste, a vida dele ia melhorar, porque o seu pai tinha conseguido finalmente um emprego. Essa novidade, nem o confortava, nem o deixava feliz, porque tinha também perdido a sua maior referência de vida. O seu pai esforçou-se para o confortar. Contudo, Zezé não só o achava distante, como também o achava pouco afetuoso. Será que lhe cortarão o seu pé de laranja lima?

lhe	O	O	se	O	lhe
Alguns tempos depois, Zezé soube que ____ iam cortar o seu pé de laranja lima.	Embora essa notícia ____ deixasse triste, a vida dele ia melhorar, porque o seu pai tinha conseguido finalmente um emprego.	Essa novidade, nem _ confortava, nem ____ deixava feliz, porque tinha perdido a sua maior referência de vida.	O seu pai esforçou-__ para ____ confortar.	Contudo, Zezé não só ____ achava distante, como também ____ achava pouco afetuoso.	Será que ____ cortaram o seu pé de laranja lima?
		O	O	O	

Anexo 6 – Pré-teste (2.º ciclo de investigação-ação)

Número: _____
Data: _____

1. Lê atentamente a banda desenhada:



Fonte: Autoria Própria¹

Repara:

Sabes o que Vasco da Gama disse sobre os portugueses? Os Descobrimentos tornarão os **portugueses** para sempre imortais.

- * Para não repetires “os portugueses”, substitui o GN “os portugueses” por um pronome: Os Descobrimentos torná-los-ão para sempre imortais.

E o que é que o marinheiro respondeu? Se Alexandre, o Grande, esse grande herói, vivesse ainda, a magnitude do nosso feito surpreenderia esse grande herói!

- * Para não repetires “esse grande herói”, substitui o GN “esse grande herói” por um pronome: Se Alexandre, o Grande, esse grande herói, vivesse ainda, a magnitude do nosso feito, surpreendê-lo-ia.

1.1. Sublinha as expressões retomadas em cada uma das frases.

1.1.1. Substitui as expressões sublinhadas pelo pronome clítico adequado.

- Camões é uma figura central da Literatura portuguesa. O povo português recordará o poeta para sempre.

¹ Banda desenhada construída a partir do quadro de Alfredo Gameiro, intitulado *A chegada de Vasco da Gama a Calicute em 1498*.

- b. A era dos Descobrimentos foi um acontecimento histórico extremamente importante. Os adultos explicarão essa época aos mais novos.
-

- c. Os estudantes que não estudam têm dificuldade em entender *Os Lusíadas*. Os professores ajudariam os discentes, se eles fossem aplicados.
-

- d. Este ano assinala-se o quinto centenário do nascimento de Camões, autor d' *Os Lusíadas*. Para o comemorar, leremos a sua obra pelos corredores da escola.
-

- e. Na época dos Descobrimentos, fazer a viagem até à Índia era considerado um feito ousado. Se tivesses vivido nessa época, farias essa jornada?
-

Anexo 7 - Laboratório Gramatical

Laboratório Gramatical

Nome: _____
Turma: _____ N.º: _____
Data: _____

Qual é a posição do pronome pessoal clítico no futuro e no condicional?

Neste laboratório gramatical, recordaremos os teus conhecimentos e aprofundaremos as noções que tens sobre a posição do pronome pessoal clítico no Português Europeu.

Grupo I

1. Lê a seguinte banda desenhada sobre um excerto do livro *A rapariga que roubava livros* (episódio da menina e o judeu), de Markus Zusak.



- 1.1. Selecciona as opções corretas.

- 1.1.1. Na frase “Tenho aqui um presente de aniversário atrasado para ti”, a expressão “ti” refere-se a:
- Liesel
 - Judeu
 - Coletânea
- 1.1.2. Na frase “O seu amigo judeu oferecer-lhe-á uma coletânea de páginas.”, a forma verbal “oferecer-lhe-á está:

- a. No condicional
- b. No futuro do indicativo
- c. Imperativo

1.1.3. Na frase “Eles tornar-se-ão os melhores amigos”, o pronome clítico ocorre:

- a. Em posição pré-verbal.
- b. Em posição pós-verbal.
- c. No interior da forma verbal.

1.1.4. Tendo em conta a opção que escolheste em 1.1.3., como designas essa posição:

- a. Ênclise
- b. Mesóclise
- c. Próclise

1.1.4.1. Justifica a tua resposta:



COMPLETA:

- Na conjugação do _____, como é exemplificado na alínea a) e no _____, como no caso da alínea b), o pronome pessoal clítico coloca-se no _____ da forma verbal, sendo separado por hífenes.
- Exemplo:
 - a) Liesel decidiu contar uma história à mulher do Presidente da Câmara:
- Contar-lhe-ei uma história – disse ela.
↓
(= contar + lhe + ei)
 - b) Liesel queria passear junto ao rio com Rudy, mas nesse dia ele não estava em Molching. Se ele estivesse em casa, Liesel convidá-lo-ia para o passeio.
- A esta ocorrência do clítico dentro do seu hospedeiro verbal chama-se _____.

2. Lê o diálogo.

2.1. Sublinha as expressões que têm um valor de futuro.

2.2. Rodeia as expressões com valor de condição.

2.3. Completa o diálogo entre Herr Heckenstaller e o presidente da câmara, do livro

A Rapariga que roubava livros, de Markus Zusak, com a forma verbal adequada.

Herr Heckenstaller, um funcionário do governo, fala com o presidente da câmara de Molching sobre o seu interesse em levar Rudy, o grande amigo de Liesel, a realizar exames médicos secretos:

- Senhor Presidente da Câmara, há um rapaz que vive nesta vila, de nome Rudy Steiner, que se destacou pela sua aptidão na corrida de atletismo de Molching, à qual assisti há alguns dias. Os meus superiores estão interessados no potencial deste jovem.

a. - Herr Heckenstaller, é uma grande honra saber que as nossas autoridades têm interesse num dos nossos jovens e nas suas capacidades. _____ (sentir) agraciado, como presidente desta cidade, caso o jovem Steiner fosse escolhido para integrar o vosso programa de treino especial.

b. - Sim, efetivamente, se o permitisse, _____ (levar) imediatamente para a nossa sede, e, uma vez lá, _____ (submeter), pessoalmente, a testes rigorosos. – disse Heckenstaller.

c. - Alegra-me saber disso, Herr Heckenstaller! Estou certo de que a proeza do nosso jovem Rudy não o irá desapontar, e _____ (demonstrar) a grande contribuição que a nossa cidade pode oferecer. – retrucou o Presidente.

d. - Tenho a certeza que sim, senhor Presidente. Faremos então os preparativos necessários para este efeito, e _____ (levar) pessoalmente para as nossas instalações, dentro de três dias. – acrescentou o funcionário do governo.



COMPLETA:

Na forma do _____ as desinências são: -ei, -ás, -á, -avemos, -aveis, -ão e no _____ são: -ia, -ias, -ia, -íamos, -íeis, -iam.

Na forma de _____, com o pronome pessoal “o, a, os, as” (3.ª pessoa do singular e do plural), dá-se a queda do “r” perante o pronome, o _____ fica com acento agudo nessa vogal “a” e os pronomes aparecem nas antigas formas “lo, la, los, las”.

Exemplo a): Darei este livro ao meu irmão. > Dá-lo-ei ao meu irmão.

Contrariamente, o pronome pessoal na forma de _____ (me, te, lhe, nos, vos, lhes), introduzido no interior da forma verbal, não sofre nenhuma alteração.

Exemplo b): Daria este livro ao meu irmão, se ele gostasse de ler. > Dar-lhe-ia este livro, se ele gostasse de ler.

No caso da combinação das formas do pronome _____ com o _____ na 3.ª pessoa (mo, ma, to, lhos, lhas...), a forma verbal também não sofre nenhuma alteração.

Exemplo c): Darei este livro ao meu irmão. > Dar-lho-ei. (lhe + o).

3. Substitui os segmentos sublinhados pelo pronome pessoal adequado, procedendo às alterações necessárias, conforme o exemplo.

A professora apresentará o livro *A Rapariga que roubava livros* à turma.

A professora apresentá-lo-á à turma.

- a. Liesel era conhecida por roubar livros. Ela roubará livros, ao longo da história.

- a. Liesel viu alguns livros que lhe interessaram. Se pudesse, Liesel roubaria esses livros.

- b. A família de Liesel acolheu um conhecido em casa. Liesel alojará o judeu no seu quarto.



Observa: Eu levantar-me-ei cedo.

Mas, repara

- Eu não me levantarei cedo.
- ▲ Garanto que me levantarei cedo.

COMPLETA:

- Embora a _____ ocorra no futuro e no condicional, a negação e as orações completivas são proclisadores, por isso obrigam a próclise obrigatória. Portanto, em certas situações, o pronome ocorre obrigatoriamente em _____, independentemente dos traços de tempo, modo e aspeto da forma verbal.

Grupo II

Põe-te à prova!

Vamos treinar!



1. Sublinha as expressões retomadas em cada uma das frases.

1.1. Substitui as expressões sublinhadas pelo pronome clítico adequado.

- a. A rapariga que roubava livros não sabia ler nem escrever, por uma razão secreta. O leitor descobria essa razão, se lesse o livro.

- b. A jovem aprendeu muito com a sua nova família Hubermann. O seu pai transmitiu novo conhecimento à rapariga.

- c. Rudy e Liesel eram grandes amigos. Um dia, ele prometeu-lhe um beijo, caso ganhasse a corrida, mas ela não aceitaria esse beijo.

2. Atenta nesta parte da banda desenhada:



2.1. Redige uma frase sobre o episódio da B.D. acima, usando a mesóclise.

2.1.1. Após criares a frase, transforma-a, tendo conta aquilo que é solicitado.

Para terminar...

Formula a tua **CONCLUSÃO**, preenchendo os espaços em branco.

- * No livro *A Rapariga que roubava livros* é dominante a variante do _____, na qual, no futuro e no condicional, com pronome, se destaca maioritariamente a _____, ou seja, o pronome pessoal no interior do verbo.

Gostarias de saber o final da história *A rapariga que roubava livros*, de Markus Zusak?

Deixo aqui uma pista para te suscitar a curiosidade a ir ler o livro:



Bom trabalho!

Professora estagiária: Cândida Barbosa

Anexo 8 - Pós-teste

Ficha de Trabalho – O pronome em adjacência verbal

Nome: _____
Ano: _____ Turma: _____
Data: _____

1. Lê o texto abaixo com atenção.

Texto

A Rapariga que roubava livros, de Markus Zusak passa-se durante a Segunda Guerra Mundial, na Alemanha, e é contada pela Morte, narradora onnipresente, cuja função é recolher as almas dos mortos.

Através da sua presença intemporal, conhecemos a história de Liesel Meminger e da sua vontade em roubar livros, pelos quais se apaixonará e que a ajudarão a superar as dificuldades da vida.

Apesar das adversidades que enfrenta, Liesel faz novas amizades, primeiro com Rudy, o seu vizinho e, mais tarde, com Max, um desconhecido que veio viver na cave da sua casa.

Esta história luminosa e deslumbrante devolve-nos um outro olhar sobre os dias de guerra no coração da Alemanha e permanecerá na memória de todos os que a leem.

(sinopse do livro *A Rapariga que roubava livros*, de Markus Zusak, 2014).
Adaptado.



Repara no exemplo:

- * A professora recomendou a leitura do livro *A Rapariga que roubava livros*. Certamente, os alunos lerão a obra nas férias.
 - Para não repetires “o livro” substitui o GN “livro” por um pronome: Certamente, os alunos lê-lo-ão nas férias.

1.1 Sublinha as expressões retomadas em cada uma das frases.

1.1.1. Substitui as expressões sublinhadas pelo pronome clítico adequado.

- a. Segundo a sinopse apresentada, a morte conta aos leitores a história de Liesel Meminger. Eles entenderão a história?

- b. Senhor professor, não tem curiosidade em ler uma obra cuja ação é narrada pela morte? Eu leria essa obra, caso tivesse tempo – respondeu o professor.

- c. Ao longo da história, a protagonista roubou vários livros. Leitor, se estivesse no seu lugar, roubaria esses livros?

- d. Gostaria de oferecer *A Rapariga que roubava livros* à minha amiga, mas ela não gosta de ler, ao passo que o seu irmão é um leitor ávido. Oferecerei este drama ao seu irmão.

- e. Os alunos estão interessados em ver a adaptação cinematográfica de *A Rapariga que roubava livros*. Nós, professores, convidaremos os nossos alunos a ir ver o filme no cinema.

Bom trabalho!

Professora estagiária: Cândida Barbosa

Anexo 9 - Jogo didático

Puzzle do Clítico

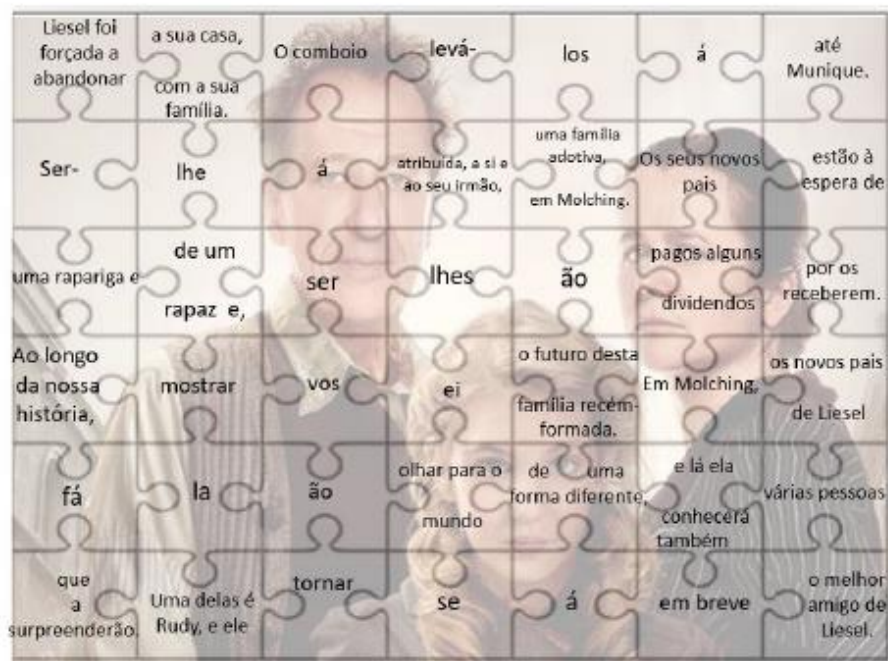
Instruções do Jogo:

1. Ordena as peças do puzzle de forma a criar uma sequência lógica;
2. As peças deverão ser ordenadas em linhas horizontais, da esquerda para a direita;
3. Quando houver mudança de linha, a primeira peça deverá estar em articulação com a última peça da linha anterior.

1.º momento: chegada de Liesel.

Liesel foi forçada a abandonar a sua casa, com a sua família. O comboio levá-los-á até Munique. Ser-lhe-á atribuída, a si e ao seu irmão, uma família adotiva em Molching. Os seus novos pais estão à espera de uma rapariga e de um rapaz, e ser-lhes-ão pagos alguns dividendos por os receberem. Ao longo da nossa estória/história, mostrar-vos-ei o futuro desta família recém-formada. Em Molching, os novos pais de Liesel fá-la-ão olhar para o mundo de forma diferente, e lá ela conhecerá também várias pessoas que a surpreenderão. Uma delas é Rudy, e ele tornar-se-á em breve o melhor amigo de Liesel.

1.º momento: chegada de Liesel



2.º momento: relação entre Liesel e Rudy.

Caso Liesel perdesse os seus pais, Rudy apoiá-la-ia em tudo, pois era o seu único amigo. Um dia, numa das suas brincadeiras, Rudy afirmou que, se ele conseguisse ganhar uma corrida contra Liesel, beijá-la-ia. Sendo Liesel gozada pelas outras crianças, Rudy protegê-la-ia sempre. As suas brincadeiras mostrar-lhes-iam cada vez mais o quanto apreciavam a companhia um do outro. A sua amizade transformar-se-ia, com o tempo, numa relação de verdadeira irmandade.

2.º momento: relação entre Liesel e Rudy



3.º momento: chegada de Max.

Outrora, o pai de Liesel tinha feito uma promessa à família de um amigo seu: ajudá-los-ia, se alguma vez precisassem do seu auxílio. Mal sabe Hans Hubermann o que o destino lhe reserva... Esta promessa ser-lhe-á cobrada. Um dia, Max, o filho do seu amigo falecido, aparecer-lhe-á à porta de casa, implorando ajuda. Como não poderia recusar, o pai de Liesel começou imediatamente a refletir sobre a melhor maneira de esconder Max, que estava fugido das autoridades. Por sua vontade, tê-lo-ia mandado esconder no quarto de Liesel, mas o risco era demasiado grande. Por isso, Max passou a viver na cave dos Hubermann. Com o tempo, Liesel conhecê-lo-á melhor, e tornar-se-ão grandes amigos.

3.º momento: chegada de Max



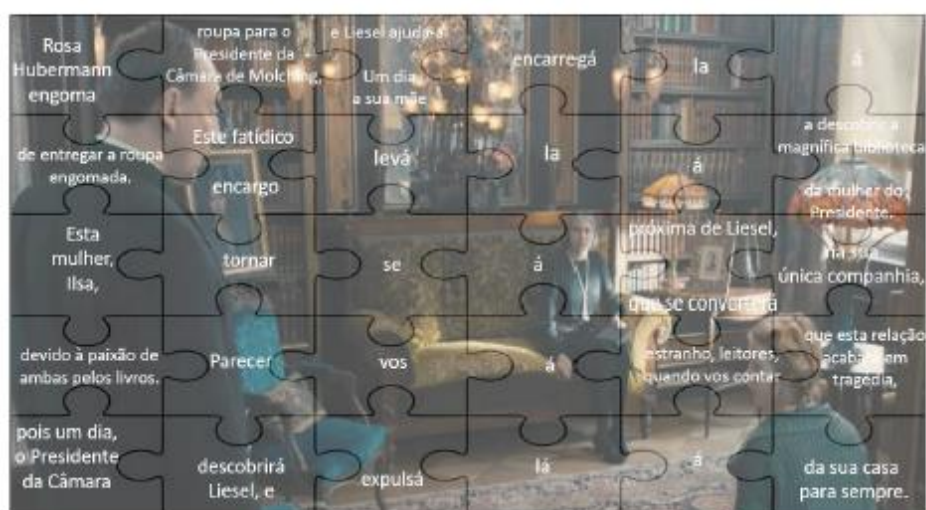
4.º momento: Visita do Presidente da Câmara.

Rosa Hubermann engoma roupa para o Presidente da Câmara de Molching, e Liesel ajuda-a. Um dia, a sua mãe encarregá-la-á de entregar a roupa engomada. Este fatídico encargo levá-la-á a descobrir a magnífica biblioteca da mulher do Presidente.

Esta mulher, Ilse, tornar-se-á próxima de Liesel, que se converterá na sua única companhia, devido à paixão de ambas pelos livros.

Parecer-vos-á estranho, leitores, quando vos contar que esta relação acabará em tragédia, pois um dia, o Presidente da Câmara descobrirá Liesel, e expulsá-la-á da sua casa para sempre.

4º momento: Visita à casa do Presidente da Câmara



5.º momento: ?

Dir-vos-ei como acaba esta história.

Poder-vos-ia contar em detalhe tudo o que levou a este desfecho, mas verdadeiramente, não importa.

O que realmente importa é a história de Liesel, a rapariga que roubava livros. No final, Liesel achar-se-á desamparada e só.

E quando vos disser que, apesar de tudo isto, Liesel encontrará a sua própria felicidade, com o tempo, poder-se-iam perguntar: “Como é possível?”

E então, para responder à vossa pergunta, ensinar-vos-ei uma lição: “Nada é impossível”.

5º momento

