

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO
ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

O laboratório gramatical como metodologia para promover a aprendizagem de conteúdos morfossintáticos: um estudo em Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira

Cindy Esmeralda Oliveira Quintal

M

2024



Cindy Esmeralda Oliveira Quintal

O laboratório gramatical como metodologia para promover a aprendizagem de conteúdos morfosintáticos: um estudo em Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, orientado pela Professora Doutora Marta Pazos Anido e coorientado pelo Professor Miguel Baptista Miranda Correia

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

*Aos meus pais,
por me darem a oportunidade de concretizar o meu sonho de infância.*

Sumário

Declaração de honra.....	9
Agradecimentos.....	10
Resumo	11
Abstract.....	12
Resumen	13
Índice de Figuras	14
Índice de Gráficos	15
Lista de abreviaturas e siglas	16
Introdução	17
1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática e justificação da ação	20
1.1. Apresentação do contexto da intervenção pedagógico-didática	20
1.1.1. Caracterização da escola	20
1.1.2. Caracterização das turmas	22
1.1.2.1. Turma de Português – Décimo Primeiro Y	23
1.1.2.2. Turma de Espanhol – Décimo X.....	24
1.2. Identificação da área de intervenção	26
2. Enquadramento teórico	34
2.1. Gramática no ensino do Português	34
2.1.1. O papel da gramática nos documentos normativos e orientadores de Português	37
2.2. Gramática no ensino do Espanhol	39
2.2.1. O papel da gramática nos documentos normativos e orientadores de Espanhol.....	41
2.3. Laboratório gramatical	44
3. Desenho do estudo.....	50
3.1. Metodologia científica	50
3.2. Ferramentas de recolha de dados	52
3.2.1. Pré e pós-testes	52
3.2.2. Tarefas finais.....	53
3.2.3. Diário da investigadora.....	53

3.2.4. Inquéritos por questionário.....	54
4. Plano de ação.....	56
4.1. Turma de Português	56
4.1.1. 1º ciclo de investigação-ação	57
4.1.1.1. Pré-teste	59
4.1.1.2. Laboratório gramatical	60
4.1.1.3. Pós-teste	63
4.1.1.4. Resultados obtidos	63
4.1.2. 2º ciclo de investigação-ação	70
4.1.2.1. Pré-teste	71
4.1.2.2. Laboratório gramatical	72
4.1.2.3. Pós-teste	75
4.1.2.4. Resultados obtidos	75
4.1.2.5. Inquérito por questionário	81
4.2. Turma de Espanhol	91
4.2.1. 1º ciclo de investigação-ação	91
4.2.1.1. Laboratório gramatical	94
4.2.1.2. Resultados obtidos	98
4.2.2. 2º ciclo de investigação-ação	101
4.2.2.1. Laboratório gramatical	105
4.2.2.2. Resultados obtidos	108
4.2.2.3. Inquérito por questionário	110
4.3. Discussão dos resultados.....	119
Considerações Finais	124
Referências Bibliográficas.....	128
Anexos	133
Anexo 1 – Grelhas de observação relativas ao 10º X, adaptadas de Elena Verdía (2009)	134
Anexo 2 – Questão do grupo II do primeiro teste de avaliação de Espanhol	138
Anexo 3 – Pré-teste do 1º ciclo de investigação-ação (11º Y).....	139
Anexo 4 – Laboratório gramatical do 1º ciclo de investigação-ação (11º Y)	141

Anexo 5 – Funções que cada elemento do grupo deveria desempenhar segundo Rodrigues (2023).....	147
Anexo 6 – Pós-teste do 1º ciclo de investigação-ação (11º Y)	148
Anexo 7 – Pré-teste do 2º ciclo de investigação-ação (11º Y).....	150
Anexo 8 – Laboratório gramatical do 2º ciclo de investigação-ação (11º Y)	152
Anexo 9 – Pós-teste do 2º ciclo de investigação-ação (11º Y)	156
Anexo 10 – Inquérito por questionário (11º Y)	158
Anexo 11 – Laboratório gramatical do 1º ciclo de investigação-ação (10º X)	161
Anexo 12 – Funções que cada elemento do grupo deveria desempenhar segundo Rodrigues (2023), traduzido para Espanhol	165
Anexo 13 – Tarefa final do 1º ciclo de investigação-ação (10º X)	166
Anexo 14 – Resultados da tarefa final do 1º ciclo de investigação-ação (10º X).....	167
Anexo 15 – Laboratório gramatical do 2º ciclo de investigação-ação (10º X)	168
Anexo 16 – Tarefa final do 2º ciclo de investigação-ação (10º X)	174
Anexo 17 – Resultados da tarefa final do 2º ciclo de investigação-ação (10º X).....	175
Anexo 18 – Inquérito por questionário (10º X)	176

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (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, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

Vila Nova de Gaia, 4 de setembro de 2024

Cindy Esmeralda Oliveira Quintal

Agradecimentos

À minha mãe, pelos sacrifícios que fez ao longo de todo o meu percurso, permitindo que eu pudesse estudar o que sempre desejei. Por me ensinar a nunca desistir dos meus sonhos e por acreditar em mim.

Ao meu pai, que mesmo a milhares de quilómetros de distância nunca deixou de ouvir as minhas preocupações e de me dar os melhores conselhos. Por ter sido a primeira pessoa que acreditou no meu potencial. Por me ter ensinado que, com esforço e trabalho árduo, sou capaz de alcançar todos os meus objetivos.

Ao meu avô Rui, por ter cuidado de mim durante todos estes anos. Embora tenha partido uns meses antes de poder ver esta etapa da minha vida concluída, certamente estará orgulhoso de mim e do meu percurso. À minha avó Esmeralda, pelo carinho e cuidado ao longo da minha vida.

Ao meu irmão e à minha cunhada, por todo o apoio e por trazerem à minha vida três sobrinhos/afilhados que são a minha maior alegria.

À Professora Doutora Marta Pazos e ao Professor Miguel Correia, pela excelente orientação, pelos conselhos valiosos, pelo profissionalismo e por toda a compreensão que foram tendo comigo durante a construção deste trabalho.

À Professora Doutora Pilar Nicolás, por me supervisionar e me ajudar a crescer enquanto docente ao longo do estágio, e à Professora Mónica Barros, pelo apoio constante e pelas palavras de alento nos momentos mais frágeis.

À Adri, à Mariana, à Rita e à Rute, por terem celebrado todas as minhas conquistas como se fossem delas, por me fazerem acreditar nas minhas capacidades, pela amizade incondicional.

A mim, por concretizar o meu sonho de infância e por ter alcançado todos os objetivos que defini até hoje. Por ter colocado sempre o maior esforço em tudo aquilo que fiz, por nunca ter tido um dia de descanso, por nunca desistir.

Resumo

A gramática é um domínio essencial no ensino de línguas, seja de uma língua materna seja de uma língua estrangeira. Contudo, é um dos domínios que, frequentemente, suscita menos interesse entre os alunos, o que pode afetar negativamente o seu desempenho, contribuindo para o fracasso escolar. De forma a reverter essa situação, torna-se necessário adotar metodologias de ensino que despertem o interesse e a motivação dos estudantes e melhorem o seu desempenho.

Reconhecendo a importância da gramática, e de modo a responder às necessidades dos discentes, desenvolveu-se um projeto de investigação-ação que visa investigar a eficácia do ensino da gramática através do método indutivo, especificamente por meio do laboratório gramatical, conforme proposto por Duarte (1992), no qual se pressupõe que o estudante assume um papel ativo na construção do conhecimento, sendo ele quem descobre e formula as regras gramaticais, partindo dos dados linguísticos. Implementado em dois níveis e em duas línguas diferentes, o projeto procurou avaliar como a aprendizagem e a consolidação de conteúdos gramaticais através dos laboratórios pode influenciar positivamente o desempenho escolar dos discentes. Assim sendo, desenvolveram-se quatro laboratórios gramaticais: dois num décimo primeiro ano de Português, centrados na sintaxe, e dois num décimo ano de Espanhol, centrados na morfologia.

As conclusões deste projeto de investigação-ação fundamentaram-se nos resultados dos pré e pós-testes, aplicados na turma de Português, e nas tarefas finais, realizadas pela turma de Espanhol. Além disso, considerou-se a análise das atitudes e dos comentários efetuados pelos alunos durante as aulas, assim como os resultados dos inquéritos por questionário respondidos pelos estudantes de ambas as turmas. A análise de todos os dados recolhidos revelou, de facto, progressos significativos no desempenho dos estudantes e na sua capacidade de mobilizar os conhecimentos gramaticais.

Palavras-chave: gramática; laboratório gramatical; sintaxe; morfologia.

Abstract

Grammar is an essential component in language teaching, whether the language in question is a mother tongue or a foreign language. However, it is frequently one of the domains that evokes the least interest among students, which can have a detrimental impact on students' academic performance and motivation, contributing to school failure. In order to reverse this situation, it is necessary to adopt teaching methodologies that arouse their interest and motivation and improve their performance.

Recognising the importance of grammar and in order to respond to students' needs, an action-research project was developed to investigate the effectiveness of teaching grammar through the inductive method, specifically through the grammar laboratory, as proposed by Duarte (1992), in which it is assumed that the student assumes an active role in the construction of knowledge, being the one who discovers and formulates grammatical rules, based on linguistic data. Implemented in two different levels and in two different languages, the project aimed to assess how learning and consolidating grammar contents through grammar laboratories can positively influence students' academic performance. Therefore, four grammar labs were developed: two in eleventh grade Portuguese class, focused on syntax, and two in tenth grade Spanish class, centred on morphology.

The conclusions of this action-research project were based on the results of the pre-tests and post-tests administered to the Portuguese class, as well as the final tasks completed by the Spanish class. Additionally, the attitudes and comments made by the students during the lessons were analysed, along with the results of the questionnaires answered by the students in both classes. The analysis of all the collected data revealed significant progress in the students' performance and their ability to mobilise grammatical knowledge.

Keywords: grammar; grammatical laboratory; syntax; morphology.

Resumen

La gramática es un dominio esencial en la enseñanza de lenguas, ya sea de una lengua materna o de una lengua extranjera. Sin embargo, es uno de los dominios que frecuentemente suscita menos interés entre los estudiantes, lo que puede afectar negativamente a su rendimiento y contribuir al fracaso escolar. Para revertir esta situación, es necesario adoptar metodologías de enseñanza que despierten el interés y motivación de los estudiantes y mejoren su rendimiento.

Reconociendo la importancia de la gramática y para atender a las necesidades de los alumnos, se desarrolló un proyecto de investigación-acción que pretende investigar la eficacia de la enseñanza de la gramática mediante el método inductivo, específicamente a través del laboratorio gramatical (Duarte, 1992), que presupone que el alumno asume un papel activo en la construcción del conocimiento, descubriendo y formulando las reglas gramaticales a partir de los datos lingüísticos. Implementado en dos niveles y lenguas diferentes, el proyecto buscó evaluar cómo el aprendizaje y la consolidación de contenidos gramaticales mediante laboratorios puede influir positivamente en el rendimiento escolar de los alumnos. Así, se desarrollaron cuatro laboratorios de gramática: dos en el décimo primer curso con el grupo de Portugués, centrados en la sintaxis, y dos en el décimo curso con el grupo de Español, centrados en la morfología.

Las conclusiones de este proyecto de investigación-acción se basaron en los resultados de los pre y post-tests, aplicados en el grupo de Portugués, y en las tareas finales, realizadas por el grupo de Español. Además, se analizaron las actitudes y los comentarios realizados por los alumnos a lo largo de las clases, así como los resultados de los cuestionarios respondidos por ambos grupos. El análisis de todos los datos recogidos reveló progresos significativos en el rendimiento de los alumnos y en su capacidad para movilizar los conocimientos gramaticales.

Palabras-clave: gramática; laboratorio de gramática; sintaxis; morfología.

Índice de Figuras

Figura 1 – Fases do laboratório gramatical segundo Silvano e Rodrigues (2010).....	46
Figura 2 – Resultados obtidos relativamente ao 1º tópico do inquérito do 11º Y	81
Figura 3 – Resultados obtidos relativamente ao 2º tópico do inquérito do 11º Y	82
Figura 4 – Resultados obtidos relativamente ao 3º tópico do inquérito do 11º Y	83
Figura 5 – Resultados obtidos relativamente ao 4º tópico do inquérito do 11º Y	84
Figura 6 – Resultados obtidos relativamente ao 5º tópico do inquérito do 11º Y	84
Figura 7 – Resultados obtidos relativamente ao 6º tópico do inquérito do 11º Y	85
Figura 8 – Resultados obtidos relativamente ao 7º tópico do inquérito do 11º Y	86
Figura 9 – Resultados obtidos relativamente ao 8º tópico do inquérito do 11º Y	87
Figura 10 – Resultados obtidos relativamente ao 9º tópico do inquérito do 11º Y	87
Figura 11 – Resultados obtidos relativamente ao 10º tópico do inquérito do 11º Y	88
Figura 12 – Resultados obtidos relativamente ao 11º tópico do inquérito do 11º Y	89
Figura 13 – Resultados obtidos relativamente ao 3º tópico do inquérito do 10º X	111
Figura 14 – Resultados obtidos relativamente ao 4º tópico do inquérito do 10º X	112
Figura 15 – Resultados obtidos relativamente ao 5º tópico do inquérito do 10º X	113
Figura 16 – Resultados obtidos relativamente ao 6º tópico do inquérito do 10º X	113
Figura 17 – Resultados obtidos relativamente ao 7º tópico do inquérito do 10º X	114
Figura 18 – Resultados obtidos relativamente ao 8º tópico do inquérito do 10º X	115
Figura 19 – Resultados obtidos relativamente ao 9º tópico do inquérito do 10º X	116

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Resultados de uma questão do primeiro teste de avaliação de Português (versão 1).....	29
Gráfico 2 – Resultados de uma questão do primeiro teste de avaliação de Português (versão 2).....	30

Lista de abreviaturas e siglas

AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
AERT3	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE RIO TINTO N.º 3
ELE	ESPAÑHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA
ESRT	ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LM	LÍNGUA MATERNA
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PLM	PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA
QECR	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

Introdução

O presente relatório resulta do estágio pedagógico realizado na Escola Secundária de Rio Tinto, durante o ano letivo 2023/2024, integrado no 2º ano do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Durante o referido estágio, desenvolveu-se o projeto de investigação-ação sobre o qual se debruça este documento, junto de duas turmas: o 10º X, em Espanhol, e o 11º Y, em Português.

Este projeto, realizado através da metodologia de investigação-ação, insere-se no contexto da didática da gramática, tendo como objetivo o desenvolvimento do conhecimento dos alunos neste domínio, especificamente, ao nível da sintaxe, no âmbito do Português, e ao nível da morfologia, no âmbito do Espanhol.

A delimitação da área de intervenção foi meticulosamente fundamentada por dificuldades verificadas em dados recolhidos através da observação das aulas, nos registos detalhados no diário da investigadora e, também, na análise criteriosa das respostas dos estudantes no primeiro teste de avaliação de cada disciplina. Por meio destes dados, foi possível identificar com precisão as dificuldades dos discentes, sobretudo, no domínio da gramática, levando à identificação de uma problemática cujo tratamento se considerou apropriado tendo em consideração o público-alvo.

De facto, verificou-se que os alunos não atribuíam qualquer importância a este domínio da disciplina de Português, devido tanto à falta de compreensão da utilidade dos conteúdos estudados como à metodologia adotada em sala de aula para o seu ensino. Considerando que estes estudantes se encontravam no 11º ano de escolaridade, esperava-se que determinados conteúdos já tivessem sido assimilados, no entanto, ao observar que isso não ocorrera, decidiu-se centrar a atenção na consolidação dos conteúdos mais complexos para os discentes. Já na disciplina de Espanhol, apesar de ser mais dinâmica e envolvente para os alunos por se tratar de uma língua estrangeira (LE) e uma novidade para eles, observou-se uma perda desse entusiasmo quando confrontados com conteúdos gramaticais. Este fenómeno deve-se à perceção de que a gramática é complexa ou aborrecida, especialmente em comparação com atividades

mais interativas e comunicativas em sala de aula. Contudo, devido à natureza das aulas de LE, que envolvem uma interação oral constante com os colegas e, também, com a professora, e para que essa comunicação seja eficaz, é essencial que os estudantes dominem, por exemplo, a conjugação dos verbos. Assim, ao constituir a base que sustenta a capacidade de se expressarem corretamente na LE, a gramática não deve, evidentemente, ser desvalorizada ou negligenciada pelos alunos.

De modo a responder a essas dificuldades, foram implementados quatro laboratórios gramaticais em duas turmas do Ensino Secundário, considerando-se que é uma metodologia potenciadora tanto da consolidação de conteúdos gramaticais na língua materna (LM) como do processo de aprendizagem na LE. Mais concretamente, o projeto tem como objetivo aprofundar a compreensão das orações subordinadas na LM, especialmente das orações subordinadas adjetivas relativas e das substantivas completivas; e do verbo “gustar” no presente do indicativo e dos verbos com irregularidades vocálicas no imperativo afirmativo na LE. Neste sentido, decidiu-se, então, que o projeto de investigação-ação a desenvolver durante o ano letivo deveria tentar responder à questão: *De que forma a implementação do laboratório gramatical pode promover a aprendizagem de conteúdos relacionados com a sintaxe na língua materna e a morfologia na língua estrangeira?*

Relativamente à estrutura externa, o presente relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro alberga a contextualização da intervenção, realizando-se a caracterização do contexto educativo onde decorreu o estágio pedagógico, nomeadamente, da instituição escolar e das turmas. Posteriormente, a partir da caracterização do perfil da turma, procede-se à delimitação da área de intervenção, através da diagnose do problema.

O segundo capítulo expõe os fundamentos teóricos que sustentam a intervenção realizada. Nesse sentido, é abordado o papel da gramática no contexto do ensino do Português e do Espanhol, explicitando-se o que alguns dos documentos normativos e orientadores referem em relação a esse domínio. Posteriormente, explora-se o conceito de laboratório gramatical enquanto metodologia que possibilita aos estudantes assumirem um papel ativo na aquisição do conhecimento.

Ao longo do terceiro capítulo, é detalhada a metodologia científica adotada no presente estudo, assim como as diversas ferramentas utilizadas no processo de recolha de dados, que serão submetidos a uma análise tanto quantitativa como qualitativa.

O quarto capítulo destina-se à descrição pormenorizada da ação levada a cabo junto das duas turmas, tratando-se, primeiro, as informações relacionadas com o Português e, depois, as relativas a Espanhol. Assim sendo, descrevem-se os dois ciclos de investigação-ação realizados com as duas turmas. De forma articulada, são divulgados e interpretados os dados obtidos, no caso do Português, através dos pré e pós-testes, e, no caso do Espanhol, através das tarefas finais. Além disso, expõem-se os comentários e a postura dos alunos em sala de aula antes, durante e após a realização dos laboratórios, assim como o inquérito por questionário respondido pelos estudantes, via *Google Forms*, sobre a sua perceção face à metodologia adotada. Esse conjunto de dados é, depois, analisado na secção “Discussão dos resultados”, no qual constam as reflexões da investigadora, proporcionando uma visão abrangente dos resultados e das conclusões que poderão ser extraídas a partir do estudo realizado.

Finalmente, o relatório encerra com as considerações finais, que constituem a resposta à questão de pesquisa que orientou todo o trabalho desenvolvido, tendo também em conta os objetivos estabelecidos e os resultados obtidos. Além disso, são discutidas as limitações encontradas ao longo do projeto, tal como os aspetos passíveis de aperfeiçoamento, sugerindo-se recomendações para investigações futuras.

Em último lugar, surgem as referências bibliográficas que sustentam a ação realizada pela professora estagiária, encontrando-se nos anexos os elementos que constituíram efetivamente essa ação.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática e justificação da ação

O presente capítulo é dedicado à contextualização da intervenção pedagógico-didática desenvolvida durante o ano letivo 2023/2024, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Proceder-se-á à caracterização da instituição escolar onde decorreu a prática de ensino supervisionada e dos dois grupos selecionados para aplicar o projeto de investigação-ação, apresentar-se-á a questão de investigação formulada no *ciclo zero* do estágio pedagógico e, por fim, serão expostos os objetivos definidos para o presente projeto, detalhando a metodologia utilizada para alcançar esses objetivos.

1.1. Apresentação do contexto da intervenção pedagógico-didática

O propósito deste subcapítulo é proporcionar um contexto para o presente estudo, possibilitando uma compreensão mais aprofundada do problema identificado e da metodologia proposta. Nesse sentido, descrever-se-á tanto o estabelecimento escolar onde decorreu a intervenção pedagógico-didática, como as características das duas turmas específicas que integram este projeto.

1.1.1. Caracterização da escola

O projeto de investigação-ação foi desenvolvido durante o estágio pedagógico bidisciplinar realizado na Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT), situada na freguesia de Rio Tinto, ao longo do ano letivo 2023/2024.

A 4 de julho de 2012, foi criado o Agrupamento de Escolas de Rio Tinto Nº 3 (AERT3), formado por nove estabelecimentos de ensino: quatro Jardins de Infância, duas Escolas Básicas com educação pré-escolar e 1º ciclo, uma Escola Básica com 1º ciclo, uma Escola Básica com 2º e 3º ciclos e uma Escola Básica e Secundária – a ESRT –, que corresponde à escola-sede.

A ESRT, localizada a 10 km do centro histórico do Porto, está inserida numa comunidade que enfrenta significativas necessidades económicas e sociais. As disparidades entre os alunos são particularmente evidentes em termos socioeconómicos, culturais e comportamentais, o que se reflete no ambiente escolar.

Mais de metade dos estudantes da ESRT provém de famílias carenciadas, o que é corroborado pelo facto de um grande número de discentes beneficiar de Ação Social Escolar, um apoio governamental que comparticipa nas despesas escolares, incluindo ajuda no pagamento de livros e material escolar, transporte e refeições.

A ESRT tem como objetivo a constante melhoria da sua oferta educativa e dos serviços prestados a uma comunidade cada vez mais heterogénea. Nesse sentido, o AERT3 dedica-se a preparar os discentes desde o início da escolaridade até à conclusão do ensino secundário. De acordo com as informações presentes no Projeto Educativo, reformulado em novembro de 2022, o AERT3 procura “[...] garantir e afirmar a sua especificidade e a sua identidade, qualificando os seus alunos para o prosseguimento de estudos ou para a integração no mundo do trabalho num ambiente de humanismo e responsabilidade [...]” (AERT3, 2022, pp. 4-5). Além disso, o AERT3 afirma que tem como finalidade desenvolver as competências elencadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins et al., 2017).

No ano letivo 2023/2024, a ESRT contou com apenas sete turmas entre o 7º e o 9º ano de escolaridade. No entanto, no Ensino Secundário, do 10º ao 12º ano, a escola contou com um total de quarenta e cinco turmas, abrangendo quatro Cursos Científico-Humanísticos: Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Além dos cursos científico-humanísticos, a ESRT oferece uma dupla vertente de orientação, tanto académica como profissional, com o objetivo de preparar os alunos para a continuação dos estudos em cursos de especialização tecnológica ou para a inserção direta no mercado de trabalho. Neste sentido, a escola disponibiliza cursos técnicos especializados, incluindo o curso de Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores, e Técnico de Turismo. Esta diversidade de cursos, e a formação de 61 turmas, reflete o compromisso da escola em proporcionar uma educação abrangente e adaptada às diferentes necessidades e aspirações dos seus estudantes, preparando-os tanto para a vida académica como para o mundo do trabalho. Assim sendo, nesse ano letivo, a ESRT contou com, aproximadamente, 1560 alunos, destacando-se pela sua diversidade cultural, uma vez que acolheu discentes de várias nacionalidades, o que enriquece o ambiente escolar e dá aos estudantes a oportunidade de aprenderem e apreciarem diferentes culturas.

A ESRT, durante o ano 2023/2024, proporcionou aos estudantes a oportunidade de participarem em projetos locais, projetos nacionais, como o Parlamento dos Jovens, e, também, em projetos internacionais, como o ERASMUS+. Além dos projetos, a ESRT desenvolveu ao longo do ano concursos a nível interno, local, nacional, como o Concurso Nacional de Leitura, e internacional, como o Traduzir é Conhecer. Por fim, destaca-se que a escola possuiu clubes com dinâmicas internas, como o Clube de Teatro ou o Fórum da Leitura, e edições escolares, como a Revista de História. De facto, todos estes projetos, concursos e clubes levados a cabo pela ESRT enriquecem a experiência educacional dos discentes. Por fim, é importante ressaltar que, ao longo do ano, a escola ofereceu diversas oportunidades de voluntariado para os alunos participarem, e, efetivamente, observou-se que quase todos os membros da turma de Espanhol, posteriormente descrita, participaram nessas atividades.

1.1.2. Caracterização das turmas

Durante o estágio pedagógico, foram lecionadas aulas a quatro turmas do Ensino Secundário: duas turmas de Português – décimo primeiro Y¹ (do curso de Línguas e Humanidades) e décimo segundo Z (do curso de Ciências e Tecnologias) – e duas turmas de Espanhol – décimo X (do curso de Línguas e Humanidades) e décimo primeiro Y (do curso de Línguas e Humanidades). Embora as quatro turmas tenham desempenhado um papel fundamental ao proporcionar uma experiência enriquecedora para a professora estagiária, descrever-se-ão exclusivamente as turmas envolvidas no projeto de investigação-ação. Essas turmas são o décimo X, no âmbito do Espanhol, e o décimo primeiro Y, no âmbito do Português, selecionadas por apresentarem características específicas relevantes para a investigação, como a diversidade do perfil dos alunos. Além disso, destaca-se que tanto o décimo segundo Z de Português como o décimo primeiro Y de Espanhol eram turmas que, durante o ano letivo, se estavam a preparar para a realização do exame nacional das respetivas disciplinas. Por essa razão, não teria sido possível lecionar nessas turmas o número de aulas necessário para a implementação deste projeto de investigação.

¹ De forma a garantir o anonimato e a confidencialidade dos intervenientes neste projeto de investigação-ação, foram designadas letras aleatórias para identificar as turmas.

As descrições que se seguem derivam dos diálogos e das reuniões com as professoras titulares e, sobretudo, da observação das aulas, apoiada pelo registo de episódios e comentários específicos no diário da investigadora.

1.1.2.1. Turma de Português – Décimo Primeiro Y

O décimo primeiro Y pertencia ao curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e era uma turma composta por vinte e seis alunos, sendo quinze do sexo feminino e onze do sexo masculino, de idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos. Esta turma dispunha de uma carga horária semanal de 200 minutos dedicados à disciplina de Português. Em relação à diversidade cultural, existiam na turma dois estudantes de nacionalidade brasileira. Este era um grupo proveniente de contextos socioeconómicos heterogéneos, o que pode ser corroborado pela diversidade na formação académica e nas ocupações profissionais dos encarregados de educação e pelo facto de oito alunos beneficiarem de Ação Social Escolar, sendo que sete possuíam o escalão A.

No que respeita ao aproveitamento escolar, destaca-se um pequeno grupo de alunas por serem extremamente empenhadas e participativas, revelando gosto por aprender. Contudo, é notório que, de maneira geral, a turma enfrentava consideráveis desafios, caracterizados por dificuldades académicas e, principalmente, por um nível de interesse e concentração aquém do ideal em contexto de sala de aula. Além disso, observou-se que os elementos da turma eram enérgicos, muito agitados e, ainda, alimentavam diálogos alheios às atividades que estavam a decorrer na aula, o que prejudicava o processo de ensino-aprendizagem. De facto, a grande maioria dos estudantes exigia da parte da docente titular uma postura firme e rigorosa, porque só assim era possível levar as aulas a cabo e manter o ritmo de trabalho na sala de aula. Neste contexto, é importante ressaltar a postura frequentemente desinteressada e alheada adotada por vários discentes durante as aulas, que dificultava a criação de um ambiente de aprendizagem sereno. Um exemplo é o caso de um aluno que, com frequência, adormecia por alguns minutos enquanto a professora lecionava a matéria, independentemente de ser a aula da manhã ou a aula da tarde.

Apesar de serem assíduos, os estudantes não eram pontuais, o que resultava na necessidade de a docente titular repetir o conteúdo inicial da aula para os discentes que chegavam atrasados. Na verdade, esta falta de pontualidade gerou algumas situações desafiantes para a professora titular. Destaca-se, a este respeito, o momento em que a docente avisa um estudante que lhe tinha marcado falta de atraso e, ao ser repreendido por esse motivo, o aluno expressa a sua frustração ao responder à professora que não tencionava permanecer naquela aula se tinha uma falta, abandonando, conseqüentemente, a sala de aula.

Todos os fatores anteriormente mencionados tornaram extremamente desafiante estabelecer uma relação próxima com esta turma. Em acréscimo, essas características negativas refletiram-se de forma preocupante nos resultados académicos na disciplina de Português. No ano letivo anterior, a média global da turma à disciplina era de 11,68 valores. No entanto, no primeiro semestre do ano letivo 2023/2024, os resultados pioraram e a média da turma caiu para 10,58 valores, sendo que oito alunos se encontravam em risco de reprovação. Apesar dos esforços para reverter essa situação, o segundo semestre trouxe apenas uma leve melhoria: a média da turma subiu para 11,38 valores e apenas um aluno acabou por reprovar à disciplina.

1.1.2.2. Turma de Espanhol – Décimo X

O décimo X era, em setembro de 2023, uma turma composta por vinte e oito alunos – dezanove do sexo feminino e nove do sexo masculino – que acolheu, facilmente, a docente estagiária. No entanto, em março de 2024, a turma viu-se reduzida a vinte e sete estudantes, devido à desistência de um aluno. Estes discentes apresentavam idades compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos e pertenciam ao Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Esta turma dispunha de uma carga horária semanal de 300 minutos dedicados à disciplina de Espanhol. Destaca-se que nenhum dos vinte e sete alunos tinha estudado Espanhol anteriormente, por esse motivo, estavam inscritos na disciplina de Espanhol de Iniciação. Em relação à diversidade cultural, na turma existiam duas alunas de nacionalidade estrangeira, mais especificamente, uma estudante brasileira e outra cabo-verdiana. Conforme os dados disponibilizados pela professora titular da turma, este era um grupo proveniente de contextos socioeconómicos heterogéneos, como era possível comprovar através da

formação académica e das ocupações profissionais dos encarregados de educação. Em acréscimo, na turma existiam sete estudantes que beneficiavam de Ação Social Escolar, sendo que cinco alunos beneficiavam do escalão A.

A partir do contacto regular com esta turma, constatou-se que os discentes demonstravam, durante as aulas, um comportamento exemplar. Eles evidenciavam uma grande motivação para a aprendizagem de uma nova LE, mostrando-se sempre interessados e empenhados em aprender. Além disso, o alto nível de participação dos alunos era notável, já que se envolviam ativamente nas atividades propostas pela docente titular. A cooperação entre os estudantes e a disposição para colaborar contribuíam significativamente para um ambiente de aprendizagem dinâmico e produtivo. Em acréscimo, os alunos desta turma demonstravam um notável comprometimento em seguir as regras de convivência estabelecidas em sala de aula. De acordo com a observação realizada, eram raras as conversas paralelas às aulas e as distrações, que, ao existirem, eram imediatamente controladas pela professora orientadora. Assim sendo, os estudantes mostravam-se responsáveis ao reconhecerem os seus erros e ao corrigirem o seu comportamento, permitindo que o foco voltasse imediatamente ao conteúdo em estudo. Destaca-se, também, o excelente relacionamento estabelecido ao longo do ano letivo entre a docente estagiária e os discentes, baseado na confiança mútua e no respeito. Essa relação facilitou a criação de um ambiente acolhedor, no qual todos se sentiam à vontade para participar ativamente nas atividades propostas pela professora.

O único desafio residia, sem dúvida, na falta de assiduidade e na impontualidade dos discentes. De facto, muitos alunos da turma ou não compareciam às aulas ou não apareciam no horário estabelecido. Este aspeto resultava, frequentemente, na necessidade de a docente titular repetir o que tinha sido discutido no início da aula ou mesmo em aulas anteriores. Essas características refletiram-se, como era de esperar, nos resultados académicos da turma. Apesar de serem estudantes atentos e participativos, ao terminar o primeiro semestre, a média da turma foi de 13,68 valores; já ao finalizar o segundo semestre, a média da turma subiu para 14,58 valores. Embora não sejam classificações baixas, acredita-se que as capacidades da turma se poderiam ter traduzido em notas mais altas se todos comparecessem regularmente às aulas.

É necessário referir que esta turma era composta por alunos altamente motivados na participação em atividades de voluntariado, tanto dentro da escola como fora dela. Eles não só participavam ativamente, mas também demonstravam um entusiasmo em incentivar e inspirar os colegas a participarem nessas causas sociais. Um exemplo notável ocorreu durante uma aula de Espanhol, quando um aluno solicitou à professora titular que disponibilizasse um tempo da sua aula para que o pai explicasse aos colegas da turma como se poderiam inscrever em diferentes projetos de voluntariado num país da África, além de os orientar sobre os passos necessários para serem selecionados.

1.2. Identificação da área de intervenção

Após um primeiro contacto com as turmas, foi possível depreender a existência de lacunas acentuadas no domínio da gramática. Depois de observado um grande número de aulas, compreendeu-se que a gramática representava um dos conteúdos menos atrativos para os alunos dessas turmas, já que era associada à memorização mecânica de regras, as quais pareciam distantes da comunicação real e do uso efetivo da língua. Como resultado, os discentes demonstravam uma falta de interesse e motivação em relação aos conteúdos gramaticais, o que dificultava a assimilação ou a consolidação dos mesmos.

Em primeiro lugar, essas dificuldades foram comprovadas através da análise dos comentários feitos pelos alunos durante as aulas. Foi observado que os estudantes atribuíam pouca importância à gramática, expressando a percepção de que estudar conteúdos gramaticais não era crucial, porque não tinha grande relevância nos testes. Além disso, mencionavam que responder a questões de escolha múltipla “era fácil, porque não precisavam de estudar muito e conseguiam acertar à sorte”². Essas observações evidenciam não só a desvalorização desse domínio fundamental da disciplina de Português, mas também uma conceção da gramática como um conjunto de informações a serem memorizadas exclusivamente para obter sucesso em avaliações. No caso do Espanhol, os discentes demonstravam um interesse genuíno em

² Comentário efetuado por um aluno do 11º Y durante uma aula de Português, registado no diário da investigadora.

aprender a língua e a cultura espanholas. Contudo, em algumas ocasiões, chegaram a solicitar à professora titular que não abordasse conteúdos gramaticais, porque preferiam atividades mais dinâmicas, como se fosse possível descartar a gramática quando se aprende uma nova língua, ou como se não fosse exequível ensinar gramática de uma forma interessante. Estas atitudes revelam uma perceção errada sobre o papel da gramática na aprendizagem da LM ou de uma LE. A gramática é, de facto, elementar para a compreensão da estrutura da língua, logo, ignorar ou minimizar a sua importância limita a capacidade de os alunos usarem a língua de forma precisa e adequada.

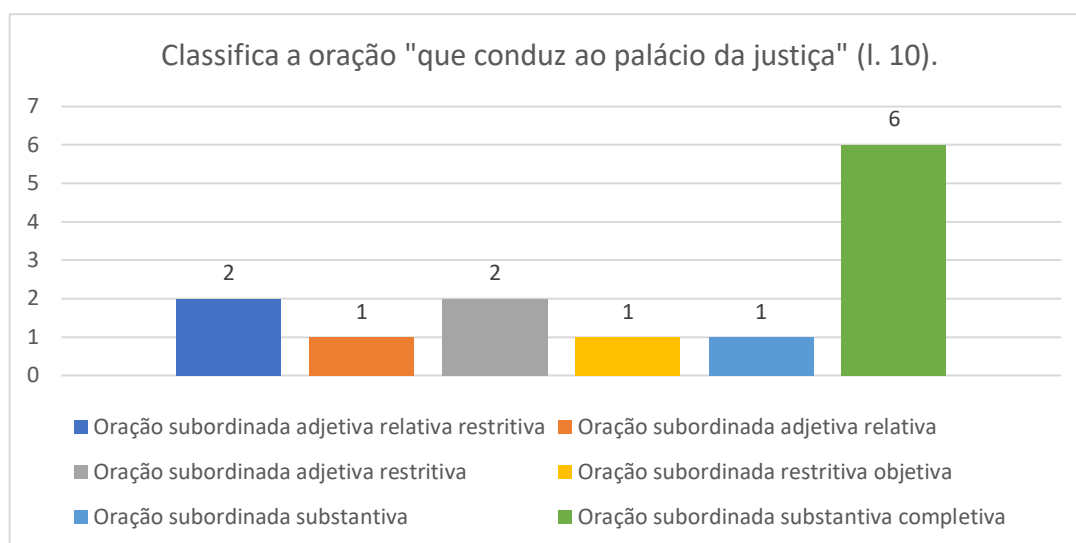
Em segundo lugar, as dificuldades dos estudantes da turma de Português ficaram evidentes através da resolução de exercícios gramaticais propostos pela docente titular em sala de aula. Tornou-se evidente que conteúdos como, por exemplo, as orações subordinadas, que já tinham sido abordados no ano letivo anterior, ainda não estavam devidamente consolidados. Essas dificuldades recorrentes foram meticulosamente registadas no diário da professora estagiária. Por exemplo, numa aula na qual foi solicitado aos alunos que identificassem orações presentes na obra *Sermão de Santo António aos Peixes*, de Padre António Vieira, ficou evidente que alguns estudantes apresentavam confusões significativas nas classificações. Um exemplo claro foi a classificação da oração “Pregava Santo António em Itália na cidade de Arimino, contra os hereges, que nela eram muitos [...]” como uma *oração subordinada adjetiva qualitativa. Outro exemplo foi a oração “[...] espero que me não falte com a costumada graça”, erroneamente identificada como *oração subordinada coordenativa. Em acréscimo, a oração “testemunham [...] que o dito polvo é o maior traidor do mar” foi incorretamente classificada como *oração subordinada demonstrativa. Estes exemplos demonstram que os alunos carecem de metalinguagem específica relacionada com as orações subordinadas e que o seu conhecimento não está consolidado, o que evidencia a necessidade de reforço e revisão desses conteúdos.

No caso da turma de Espanhol, ao longo das aulas, foram registados vários episódios em momentos de interação oral nos quais os estudantes repetiam frequentemente o mesmo erro. Tendo em conta que os discentes estavam a aprender Espanhol num nível de iniciação, os erros gramaticais centravam-se, naquele momento, nos verbos irregulares do presente do indicativo. Para uma observação mais detalhada,

foi utilizada em duas aulas diferentes uma grelha de observação centrada na correção de erros, adaptada de Elena Verdía (2009) (Anexo 1). Nessa tabela, eram registados, em primeiro lugar, os erros específicos cometidos pelos estudantes durante as atividades de interação oral em que necessitavam de utilizar o presente do indicativo. Em segundo lugar, registava-se o nome do aluno e, depois, se a docente tinha ou não corrigido o erro cometido por esse aluno. Além disso, transcrevia-se a frase que a professora tinha utilizado para corrigir o erro e, por fim, registava-se a resposta do aluno ou a sua reação perante a correção realizada pela docente. É importante esclarecer que a especificidade do conteúdo, ou seja, a sua limitação ao presente do indicativo, não foi uma decisão pessoal, mas sim um conteúdo muito explorado pela professora titular, uma vez que constituía um pilar essencial para os discentes nos seus primeiros passos na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). A observação através da utilização desta grelha revelou que, especialmente no caso dos verbos irregulares, os alunos apresentavam dificuldades consistentes na correta conjugação verbal. Embora a docente titular fizesse ênfase para o facto de, na primeira e segunda pessoa do plural, ou seja, nas formas “nosotros” e “vosotros”, não existir irregularidades, os estudantes cometiam sistematicamente esse erro. De facto, no caso da aprendizagem de uma LE num nível de iniciação, compreender e dominar a conjugação dos verbos no presente do indicativo é crucial para a execução das atividades comunicativas da língua, como a interação e a expressão oral e escrita. Sem dúvida, a observação permitiu identificar os principais desafios de aprendizagem dos estudantes e refletir sobre as estratégias pedagógicas mais eficazes de modo a auxiliá-los a superar esses desafios.

Por último, as dificuldades dos discentes ficaram evidentes nas suas respostas às questões relacionadas com conteúdos gramaticais, presentes no primeiro teste de avaliação de cada língua, realizado em novembro. No caso de Português, a professora titular do 11º Y elaborou duas versões do teste de avaliação, entregando a versão 1 a treze alunos e a versão 2 a outros treze. Uma das perguntas do teste solicitava aos estudantes que classificassem uma oração, e cada versão do teste apresentava uma oração diferente.

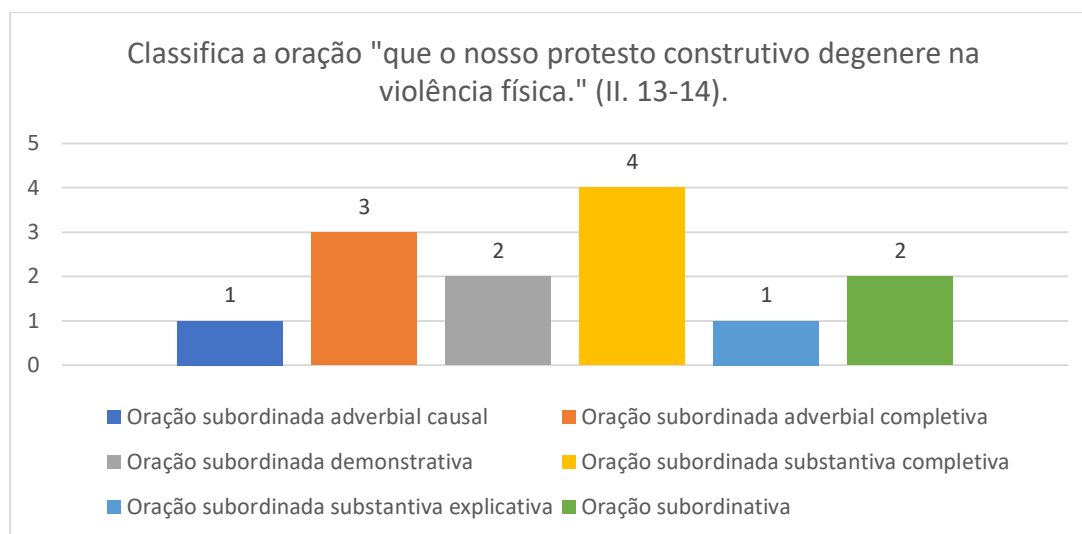
Gráfico 1 – Resultados de uma questão do primeiro teste de avaliação de Português (versão 1)



Fonte: Elaboração própria

Como se pode verificar através do gráfico acima, de um total de treze respostas na versão 1, apenas dois alunos acertaram na classificação da oração presente na seguinte frase: “Mas há uma coisa que eu devo dizer ao meu povo, que se encontra no caloroso limiar que conduz ao palácio da justiça: ao conquistar o nosso legítimo lugar, não façamos o mal”. Esses dois estudantes classificaram-na corretamente como uma “oração subordinada adjetiva relativa restritiva”. Contudo, torna-se evidente a confusão dos discentes entre uma oração subordinada adjetiva relativa restritiva e uma oração subordinada substantiva completiva, já que seis alunos a classificaram incorretamente como tal. Este dado sublinha a dificuldade que os discentes têm em distinguir diferentes tipos de orações subordinadas, indicando uma necessidade urgente de consolidar esse conteúdo. Por outro lado, observa-se que os alunos carecem de conhecimento da metalinguagem específica, tendo em conta que é possível observar respostas como “oração subordinada restritiva objetiva” ou simplesmente “oração subordinada substantiva”. Consequentemente, esta dificuldade compromete o desempenho académico dos estudantes nas provas de avaliação sumativa.

Gráfico 2 – Resultados de uma questão do primeiro teste de avaliação de Português (versão 2)



Fonte: Elaboração própria

Já na versão 2 do teste, como demonstra o gráfico acima, de um total de treze respostas, apenas quatro estudantes classificaram corretamente a oração presente na frase “Não podemos deixar que o nosso protesto construtivo degenere na violência física”, respondendo “oração subordinada substantiva completiva”. Além disso, é possível constatar a falta de conhecimento da terminologia adequada, conforme demonstra, por exemplo, a resposta “oração subordinada demonstrativa”. Estes resultados indicam dificuldades no âmbito da classificação das orações subordinadas, subentendendo-se a ausência do conhecimento da metalinguagem adequada.

A análise dos resultados revelou que os alunos demonstraram desafios em dominar os conteúdos gramaticais, evidenciando, por um lado, que não dominam operações elementares de identificação e classificação das orações, relacionadas com a sintaxe, e, por outro lado, que carecem de conhecimento da metalinguagem específica. Esses dados não só confirmaram as observações efetuadas durante as aulas, mas também sublinharam a necessidade de consolidar o ensino desses conteúdos para melhorar o desempenho dos alunos. Assim sendo, estes dados permitem justificar o domínio de intervenção deste projeto de investigação-ação na didática da gramática.

Com respeito ao teste de Espanhol, um dos exercícios (Anexo 2) pedia aos estudantes que completassem um diálogo conjugando corretamente três verbos no presente do indicativo: “llamarse”, “ser” e “tener”. Esse exercício foi pensado para

avaliar a capacidade dos discentes em aplicar as conjugações corretas desses verbos no contexto de uma conversa.

Em relação à conjugação de “llamarse”, destacam-se vários erros. Primeiramente, o erro mais frequente, cometido por quinze alunos, foi “llama-se” em vez de “se llama”. Em seguida, o erro “llamome” em vez de “me llamo” foi cometido por sete estudantes. Em acréscimo, outro erro comum observado em quatro alunos foi a ausência do pronome reflexivo, resultando em respostas como “llamo” em vez de “me llamo” ou “llama” em vez de “se llama”. Por fim, também foram registados, embora com menos frequência, erros como “me lhamo” ou “se llamma”. Efetivamente, a confusão com “llamome” e “llama-se” sugerem uma interferência com o Português, a LM dos alunos, enquanto os restantes erros evidenciam desafios específicos na conjugação correta de um verbo reflexivo.

Respetivamente ao verbo “ser”, foram observados vários erros comuns. Em primeiro lugar, a confusão entre “eres”, a segunda pessoa do singular, e “es”, a terceira pessoa do singular do presente do indicativo, foi cometida por dezasseis dos vinte e oito discentes que fizeram o teste, revelando que ainda não tinham compreendido as diferenças entre as pessoas gramaticais na conjugação do verbo “ser”. Em segundo lugar, muitos estudantes colocaram acentos incorretamente em “éres” e “és”, indicando uma compreensão insuficiente das regras ortográficas do Espanhol. Por último, foram registadas respostas totalmente incorretas, como o caso de “é”, refletindo, mais uma vez, uma interferência da LM, ou “ere”.

Com respeito ao verbo “tener”, também foram observados vários erros. Em primeiro lugar, sete alunos responderam “tieño” em vez de “tengo”, e cinco estudantes escreveram “tieñe” em vez de “tiene”. Além disso, quatro discentes responderam “tien” em vez de “tiene” e, também, foram registados erros como “tiénes” com o acento incorretamente colocado. Esses erros destacam dificuldades específicas na conjugação do verbo “tener”, como o caso de “tieño”, influenciadas pela estrutura gramatical e fonética do Português, a LM dos alunos.

Após a observação das aulas e a análise detalhada de todos os dados recolhidos, tornou-se evidente que o domínio da gramática revelou ser um aspeto urgente nas

necessidades dos estudantes destas duas turmas, sendo este o foco do presente projeto de investigação-ação. No contexto do Português, centrar-se-á a atenção nas orações subordinadas substantivas completivas e na distinção entre as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e as explicativas, iniciadas pela palavra “que”. Essas orações específicas foram selecionadas com base nas dificuldades observadas, visando consolidar esse conhecimento para, posteriormente, haver uma melhoria no desempenho dos alunos. Já no caso do Espanhol, centrar-se-á a atenção num verbo do presente do indicativo – o verbo “gustar” – e em alguns verbos com irregularidades vocálicas no imperativo afirmativo. É importante esclarecer que a decisão de trabalhar estes conteúdos específicos, ou seja, tanto o verbo “gustar” como os verbos com irregularidades vocálicas no imperativo, não foi uma escolha pessoal, mas sim uma necessidade ditada pela unidade didática que precisava de ser lecionada para cumprir o programa estabelecido. Portanto, o presente projeto de investigação-ação procurou desenvolver estratégias pedagógicas eficazes que promovessem a aprendizagem e a consolidação desses aspetos da língua nas duas disciplinas. Neste sentido, procurou-se orientar o trabalho realizado de modo a responder à seguinte questão de investigação: *De que forma a implementação do laboratório gramatical pode promover a aprendizagem de conteúdos relacionados com a sintaxe na língua materna e a morfologia na língua estrangeira?*

No entanto, tendo em consideração que tanto a sintaxe como a morfologia são temas demasiado amplos, optou-se pela divisão da questão de investigação em duas partes específicas, permitindo um tratamento mais detalhado e dirigido aos problemas enfrentados pelos estudantes de cada turma:

- *Como pode a implementação de um laboratório gramatical promover a consolidação das diferenças entre as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e as explicativas, bem como da identificação das orações subordinadas substantivas completivas, na disciplina de Português?*
- *De que maneira a implementação de um laboratório gramatical pode promover a aprendizagem do verbo “gustar” no presente do indicativo e de verbos com irregularidades vocálicas no imperativo afirmativo, na disciplina de Espanhol?*

De modo a responder a essas questões, foram definidos os seguintes objetivos para o presente projeto de investigação-ação: (i) avaliar a eficácia do laboratório gramatical na consolidação da sintaxe, especificamente, das orações subordinadas substantivas completivas e das orações subordinadas adjetivas, em Português; (ii) verificar a eficácia do laboratório gramatical na aprendizagem da morfologia, especificamente, do verbo “gustar” no presente do indicativo e dos verbos com irregularidades vocálicas no imperativo afirmativo, em Espanhol; (iii) analisar a percepção dos alunos face à realização das atividades propostas nos laboratórios gramaticais.

Assim sendo, para responder às questões de investigação e aos objetivos propostos, a professora estagiária decidiu, tendo em consideração as características e as necessidades específicas das duas turmas, abordar os conteúdos gramaticais através da aprendizagem indutiva da gramática. Esse processo envolveu a criação e implementação de quatro laboratórios gramaticais – dois na turma de Português, relacionados com a sintaxe, e dois na turma de Espanhol, relacionados com a morfologia –, cada um projetado para envolver ativamente os estudantes na descoberta e aplicação prática dos respetivos conteúdos gramaticais, construindo o seu próprio conhecimento.

Após a descrição do contexto, é essencial abordar a teoria que respalda a estratégia adotada para enfrentar os desafios identificados nas duas turmas previamente descritas. Assim sendo, no capítulo seguinte, que se destina ao enquadramento teórico, abordar-se-á o papel da gramática no ensino do Português e do Espanhol, mencionando-se alguns dos documentos normativos e orientadores das disciplinas, e explorar-se-á o conceito de laboratório gramatical enquanto metodologia pertencente ao método indutivo de ensino da gramática.

2. Enquadramento teórico

Neste capítulo, proceder-se-á à revisão da literatura que fundamenta o tema deste projeto de investigação-ação. Para tal, dedicar-se-ão diversos subcapítulos ao aprofundamento dos seguintes temas: a gramática no ensino do Português e do Espanhol, o papel da gramática nos documentos normativos e orientadores dessas disciplinas, e, por fim, o conceito de laboratório gramatical. Essa revisão da literatura, ao longo dos subcapítulos, proporcionará a base teórica necessária para a fundamentação do projeto de investigação-ação.

2.1. Gramática no ensino do Português

No contexto específico do ensino do Português Língua Materna (PLM), a reflexão sobre o conhecimento explícito da língua tem sido um tema controverso e objeto de muita discussão. De acordo com a autora Inês Duarte (1992), a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, naquele momento, estava a ser subalternizada nas aulas de Português. Entre outros motivos, “[...] por influência das abordagens comunicativas dominantes no ensino das línguas estrangeiras, tem-se atribuído a tal reflexão um papel secundário ou meramente instrumental [...]” (Duarte, 1992, p. 165). Assim sendo, Duarte argumenta que a gramática, uma vez considerada fundamental para o domínio da língua, naquele momento era tratada de forma superficial. Por consequência, os alunos terminavam o ensino obrigatório “[...] sem consciência explícita das regularidades da língua, dos tipos de unidades que formam as palavras e as frases, dos paradigmas flexionais, dos processos de formação de novas palavras, dos padrões da articulação entre frases” (p. 165), o que não contribuía para que os estudantes construíssem um conhecimento sólido e eficiente sobre a sua LM. Desse modo, a autora conclui que é fundamental reavaliar a forma como a gramática é ensinada, defendendo que deveria ser reintegrada como um domínio central do currículo para garantir que os discentes desenvolvessem uma competência linguística abrangente. Logo, é necessário que os docentes se preocupem em “[...] proporcionar a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos sobre a língua, utilizando para tal a terminologia apropriada” (p. 165).

No entanto, se se presume que, anos depois, o domínio da gramática já era valorizado pelos professores e considerado um domínio tão fundamental como os restantes, tal suposição é incorreta. Quinze anos mais tarde, Carlos Reis (2007) argumenta que esse problema ainda persiste, destacando que

A questão do ensino da gramática na aula de português apresenta-se hoje como redescoberta e como inadiável necessidade pedagógica. Trata-se agora de recuperar muito terreno e muito tempo perdidos, desde que se instalou, no ensino do português, uma concepção do ensino da língua que valorizou nela sua dimensão comunicativa, em detrimento da sua dimensão normativa e da sua gramaticalidade. (p. 4).

De facto, a dimensão comunicativa foi priorizada, o que resultou na desvalorização das estruturas gramaticais subjacentes a essa comunicação. Nesse contexto, Reis destaca a necessidade urgente de reintroduzir a gramática como um domínio central no ensino de PLM, argumentando que é imperativo recuperar a atenção anteriormente dedicada a esse domínio da língua. Silva (2008) corrobora o problema levantado por Reis, observando que

Depois de uma fase, nos anos 60, em que o ensino da gramática foi associado a práticas elitistas e metodologias centradas na memorização, esta foi, mais recentemente, ostracizada pelas abordagens comunicativas importadas das metodologias de ensino das línguas estrangeiras que reivindicavam a inutilidade do ensino da gramática. (p. 92).

Anos mais tarde, Costa, Cabral, Santiago e Viegas (2011) ainda afirmam que “[...] a aprendizagem de gramática tem-se centrado na nomenclatura, sem tempo para treino e reinvestimento dos conhecimentos adquiridos, criando situações que tornam os conteúdos adquiridos excelentes candidatos para um rápido esquecimento” (p. 11). Esta análise sublinha a necessidade de uma reformulação na maneira como a gramática é ensinada. Para evitar que os conteúdos gramaticais sejam rapidamente esquecidos, deve-se assegurar que o ensino da gramática vá além da mera nomenclatura e inclua oportunidades para a prática, a aplicação e a reflexão sobre os conhecimentos adquiridos. Além disso, os mesmos autores mencionam que

i) Os nossos alunos, em final de ciclo, têm dúvidas e dificuldades na resolução de problemas e exercícios que envolvam conhecimento de gramática;

ii) Os nossos alunos, em final de ciclo, têm dúvidas e dificuldades em realizar tarefas que convoquem explicitação de conhecimento gramatical;

iii) Muitos docentes consideram que o trabalho sobre gramática é menos útil do que o trabalho sobre competências de leitura, escrita e produção e expressão oral. (Costa et al., 2011, p. 6).

Efetivamente, as considerações levantadas pelos autores ressaltam a necessidade de uma revisão e aprimoramento das metodologias pedagógicas no ensino da gramática. Além disso, torna-se essencial desenvolver metodologias que ensinem os conteúdos gramaticais, mas também incentivem os alunos a aplicá-los de forma prática e reflexiva, assumindo um papel ativo no processo de aprendizagem.

Compreende-se, então, que o conhecimento explícito da língua é fundamental para o desenvolvimento dos outros domínios. De facto, a análise e a reflexão sobre as regras gramaticais são essenciais e devem ser sistematizadas pela escola para promover um alto nível de domínio linguístico. Nesse contexto, diversos estudos têm comprovado a importância do ensino da gramática nas aulas de LM, explorando novas vertentes e destacando as vantagens dessa abordagem. Desse modo, as pesquisas revelam que um ensino gramatical bem estruturado pode ser fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. A título de exemplo, Silva (2016) defende que

Não apenas por ser um conteúdo de valor intrínseco e um instrumento relevante para as restantes competências verbais, o saber gramatical surge como domínio "omnipresente" nos programas e, por consequência, quer nos manuais quer nos exames nacionais. Em suma, a gramática é um conhecimento declarativo e uma condição importante (mas não única) para o sucesso na leitura, na escrita e, inclusive, na comunicação oral formal. (p. 84).

Assim sendo, é evidente que o ensino equilibrado de todos os domínios da língua, incluindo a gramática, é crucial para que os discentes atinjam uma educação completa. Logo, a gramática não deve ser vista apenas como um conjunto de regras a serem memorizadas, senão como uma ferramenta que ajuda os alunos a compreenderem e utilizarem a língua de maneira mais precisa e eficaz.

2.1.1. O papel da gramática nos documentos normativos e orientadores de Português

Durante a escolaridade obrigatória em Portugal, o ensino do Português abrange a exploração de diversos domínios da língua, incluindo oralidade (compreensão e expressão), leitura, educação literária, escrita e gramática, como preveem as Aprendizagens Essenciais (AE) (DGE, 2018b). Nesse documento, enfatiza-se a importância de abordar todos esses domínios da língua de forma equilibrada.

No entanto, em contexto de sala de aula, na maioria das vezes, a gramática recebe menos atenção em comparação com os restantes domínios, como refere Silva (2008) ao explicar que “[...] não é tão consensual qual o peso que o conhecimento gramatical (ou conhecimento explícito da língua) deva assumir no processo de ensino-aprendizagem da língua materna” (p. 89). Na verdade, esse desequilíbrio pode ser atribuído a uma série de fatores, incluindo a pressão para cumprir um extenso programa curricular num tempo limitado ou a perceção de que a gramática é menos relevante ou mais difícil de ensinar e aprender.

Se a atenção destinada ao estudo do domínio da gramática durante as aulas tende a ser negligenciada e é considerada por alguns docentes e estudantes como um conjunto de conteúdos a ser memorizado, torna-se imperativo examinar o que refletem os documentos normativos e orientadores do ensino do Português a respeito do papel da gramática na disciplina.

O PASEO surge a julho de 2017 e configura o que se pretende “[...] que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola e de todos os que lá trabalham, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação” (Martins et al., 2017, pp. 9-10). Note-se que o PASEO se apresenta estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Em relação às competências associadas ao raciocínio e resolução de problemas, o PASEO destaca que os estudantes devem ser capazes de “[...] encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões” (p. 23). Este aspeto merece destaque, visto que é precisamente a competência de raciocínio e resolução de problemas que os discentes terão de mobilizar no contexto da

realização dos laboratórios gramaticais. De facto, essa competência permitir-lhes-á analisar e entender as questões propostas e, também, desenvolver estratégias eficazes para resolver os problemas apresentados nos laboratórios.

Um ano depois, homologadas em agosto de 2018, surgem as AE, que integram o conjunto de competências fundamentais para a realização pessoal e social dos alunos, como também para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva, em conformidade com as diretrizes do PASEO. Define-se, então, que é na interseção das seguintes áreas que o ensino e a aprendizagem do Português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária e conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento), sendo que “cada uma delas, por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva [...]” (DGE, 2018b, p. 2). Assim, sublinha-se a relevância da gramática não como um conjunto de regras isoladas, mas como um domínio necessário no ensino e na aprendizagem do Português.

Especificamente com respeito ao 11º ano de escolaridade, tal como referido nas AE, a aula de Português estará orientada para o desenvolvimento da “[...] competência gramatical por meio de um conhecimento explícito sistematizado sobre aspetos essenciais dos diversos planos (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico e textual-discursivo) da língua” (DGE, 2018b, p. 4). Além disso, tal como mencionado justamente no domínio da gramática, presente na página 9 do referido documento, é necessário promover estratégias que envolvam a análise de construções frásicas e textuais em que seja possível:

- questionar, exercitar, modificar, fazer variar e registar alterações;
- explicitar procedimentos;
- sistematizar regras.

Pretende-se, ainda, promover estratégias que envolvam a sistematização do conhecimento sobre constituintes da frase e funções sintáticas, na frase simples e na frase complexa (DGE, 2018b, p. 9). Dessa forma, o ensino da gramática, longe de ser um mero exercício de memorização, é considerado pelos documentos normativos e orientadores do ensino do Português como um domínio de suma importância e

relevância, equiparado aos restantes domínios do currículo. Portanto, a sua atenção não deve ser reduzida ou negligenciada, mas sim integrada de maneira equilibrada e coerente com os outros domínios da língua.

2.2. Gramática no ensino do Espanhol

Antes do desenvolvimento da Linguística no final do século XIX, os métodos utilizados para a aprendizagem de segundas línguas eram bastante rudimentares, baseando-se em práticas como a tradução de textos e a repetição e memorização de regras gramaticais, características do Método Gramática-Tradução. Este método enfatizava a precisão e a correção gramatical, tratando os erros como algo negativo que devia ser corrigido imediatamente após a sua ocorrência. Com o tempo, surgiu um movimento reformista promovido por linguistas da Sociedade Internacional de Fonética, que propunha aprender línguas de maneira mais natural, através de textos contextualizados e da imitação, ao invés da tradução (Piedehierro, 2002). Este movimento deu origem aos métodos naturais, que colocaram a oralidade em primeiro plano e reduziram o papel central anteriormente atribuído à gramática (Costa, 2015). Mais tarde, surge o método audiolinguístico, que tinha por base a repetição. Ao adotar este método, a prioridade não era que os discentes compreendessem o que liam ou diziam, senão que repetissem o que ouviam para se familiarizarem com a língua através da exposição constante.

Por oposição a todos os métodos mencionados anteriormente, surgiu, nos anos 70, um novo método para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, distinto na forma e no conteúdo dos métodos anteriormente defendidos: o enfoque comunicativo. Ao contrário dos anteriores, este enfoque centrava-se exclusivamente na competência comunicativa dos alunos, sendo que “las ideas de Chomsky abrieron el camino hacia una nueva consideración del aprendizaje de idiomas: adquirir una lengua consistía en poseer una competencia lingüística, la cual se desarrolla en la actuación (uso)” (Piedehierro, 2002, p. 13). Assim sendo, este enfoque comunicativo prioriza a capacidade de utilizar efetivamente a língua em situações reais, mobilizando o saber-fazer em vez do saber.

Com respeito ao enfoque comunicativo, foi Michael Canale (1983) quem delineou as quatro áreas de conhecimento e habilidade incorporadas na competência

comunicativa: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica. No contexto específico da competência gramatical, de particular interesse para o presente projeto, Canale (1983) refere o seguinte:

Esta competencia está relacionada con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal). Se incluyen aquí características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica. Esta competencia se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones; como tal, la competencia gramatical será una preocupación importante para cualquier programa de segundas lenguas. (p. 2).

Em acréscimo, Canale propõe a aplicação deste enfoque comunicativo no contexto das aulas de línguas estrangeiras:

Un modelo pedagógico debe basarse en clases en las que los alumnos reciban la mayor cantidad posible de *input* comprensible (Krashen, 1978; Terrell, 1977, 1980) y en las que en las primeras etapas de aprendizaje se favorezcan las actividades en las que el alumno debe usar sus capacidades de comprensión para, gradualmente, entrar en la fase de producción. (Piedehierro, 2002, p. 16).

Este modelo pressupõe que o aluno observa reflexivamente o *input* recebido e capta as peculiaridades da língua. A partir dessas observações, o estudante é capaz de formular hipóteses sobre regras gerais que regem o uso da língua na comunicação. Assim, o ensino da gramática é integrado de forma natural, centrando-se nas necessidades comunicativas do aluno.

Portanto, no enfoque comunicativo, a ênfase mudou do ensino explícito de regras gramaticais para a prática e uso autêntico da língua em contextos comunicativos. Por esse motivo, a gramática passou a ser aprendida de forma indutiva, através da exposição e interação, permitindo que os estudantes compreendessem as estruturas gramaticais enquanto se centravam em atividades comunicativas da língua. Dentro do método comunicativo, é de realçar a abordagem baseada em tarefas:

[...] el aprendizaje mediante tareas se basa en el principio de aprender para el uso a través del uso y entiende el aprendizaje como una actividad creativa de construcción, no como un proceso de formación de hábitos. Entiende, además, que un aprendizaje con un porcentaje mayoritario de trabajo basado en

situaciones de comunicación -en cualquiera de las actividades lingüísticas de la lengua- ofrece el contexto óptimo para un desarrollo integrado de todas las dimensiones de la competencia comunicativa [...]. (Estaire, 2011, p. 4).

Sheila Estaire (2011) esclarece que “una tarea requiere poner en marcha procesos de uso de la lengua que reflejen los procesos que tienen lugar en la comunicación en «el mundo real»” e, também, “[...] requiere el uso de cualquiera de las actividades comunicativas de la lengua” (p. 5). Posto isto, estabeleceu-se uma divisão: por um lado, os alunos devem centrar-se na mensagem, no significado, ao realizar as *tareas de comunicación*, através das quais utilizam a LE em situações de comunicação, em qualquer das atividades comunicativas da língua: expressão, compreensão, interação ou mediação, na sua forma oral ou escrita; por outro lado, os discentes também devem realizar *tareas de apoyo lingüístico*, que

[...] centran su atención en la forma, en aspectos concretos del sistema lingüístico (funciones, nociones, gramática, léxico, fonología, discurso, etc.), desarrollando así el conocimiento explícito de la lengua. Las tareas de apoyo lingüístico desarrollan los contenidos lingüísticos determinados por las tareas de comunicación y actúan como soporte de éstas. Centran la atención en la corrección, más que en la fluidez. En su diseño se intenta que sean significativas y que estén contextualizadas [...]. (Estaire, 2011, p. 6).

Através deste enfoque comunicativo, é possível observar uma grande preocupação com a imersão dos alunos na língua-meta, promovendo uma interação constante com a língua em situações reais e significativas. Portanto, torna-se evidente que o papel da gramática no ensino de ELE, especialmente dentro de um enfoque comunicativo, é essencial, e a sua importância não deve ser negligenciada.

2.2.1. O papel da gramática nos documentos normativos e orientadores de Espanhol

As AE (DGE, 2018a) para o 10º ano de escolaridade de Espanhol de Iniciação resultam do cruzamento de documentos reguladores e programas para o Ensino Secundário, com as orientações do PASEO (Martins et al., 2017), do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (Conselho de Europa, 2001) e do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), encontrando-se dividido nas seguintes competências: competência comunicativa,

competência intercultural e competência estratégica. De acordo com as escalas de proficiência comunicativa definidas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), e de acordo com o quadro legal vigente, a sequência previsível para o ensino do Espanhol de Iniciação no 10º ano de escolaridade é a seguinte: A2.2 para a compreensão auditiva e audiovisual; B1.1 para a compreensão escrita; A2.1 para a interação oral e escrita e produção oral e escrita. Além disso, destaca-se que as AE (DGE, 2018a) vão ao encontro do método comunicativo e da abordagem baseada em tarefas:

Neste documento aparecem especificações mínimas sobre os recursos fonético-fonológicos, ortográficos, gramaticais e lexicais indispensáveis para a aprendizagem da língua espanhola. Esta secundarização é intencional, pois entende-se que a gestão dos objetivos de aprendizagem deve ser realizada através de uma abordagem comunicativa, isto é, para usar a língua em contexto e, sempre que possível, desenvolvida através da negociação e realização de tarefas e projetos significativos para discentes e docentes. (p. 2).

De facto, no documento anteriormente mencionado, não se atribui uma importância destacada nem à gramática nem a outros domínios da língua, como o léxico ou a fonologia. Na verdade, a gramática é concebida não como um fim, mas como um meio para alcançar a competência comunicativa. Contudo, no QECR, é explicado de maneira mais detalhada o que se entende por competência gramatical:

A competência gramatical pode ser definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar.

Formalmente, a gramática de uma língua pode ser entendida como o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases). A competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução). (Conselho de Europa, 2001, p. 161).

Essa perspetiva baseia-se na ideia de que a comunicação eficiente numa LE não depende apenas do conhecimento teórico das regras gramaticais, mas da capacidade de utilizar essas regras de maneira adequada em situações reais de comunicação. Em acréscimo, essa conceção promove a autonomia dos estudantes, incentivando-os a descobrir e refletir sobre as regras gramaticais por meio da prática e da observação, em vez de depender apenas de uma explicação do docente. Em suma, a abordagem

comunicativa para o ensino de línguas, que coloca a gramática como um meio para alcançar a competência comunicativa, proporciona uma maneira mais relevante e motivadora de aprender uma LE.

Além disso, o *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002)³ esclarece detalhadamente o que se entende por “morfologia”, o que é de extrema importância destacar, dado que, no presente projeto de investigação-ação, foi essa a área trabalhada com os discentes do 10º X, mais especificamente, o caso da flexão de um verbo no presente do indicativo e de alguns verbos no imperativo afirmativo:

La morfología también se ocupa de otras maneras de modificar formas de palabras; por ejemplo:

- Alternancia de vocales (dormir/duermo, demostrar/demuestro)
- Modificación de las consonantes (escoger/escojo)
- Formas irregulares (andar/anduve, voy/iba/fui)
- Flexión (tengo/ tienes/ tiene/ tenemos/ tenéis/ tienen)
- Formas invariables (crisis/crisis, amamos/amamos). (p. 112).

Ainda no QECR (Conselho de Europa, 2001), são proporcionados esclarecimentos relativamente à competência gramatical:

Podemos esperar ou exigir que os aprendentes desenvolvam a sua competência gramatical:

[...] b) de modo indutivo, através da incorporação de novos elementos gramaticais, categorias, classes, estruturas, regras, etc., nos textos produzidos especialmente para demonstrar a sua forma, a sua função e o seu significado; [...]

e) pelo esclarecimento e, quando necessário, pela reformulação das hipóteses dos aprendentes, etc. (p. 212).

Este aspeto é extremamente relevante, tendo em consideração o presente projeto de investigação-ação, visto que o ensino da gramática foi levado a cabo de maneira indutiva através dos laboratórios gramaticais. A metodologia indutiva,

³ A citação foi extraída do *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) devido à presença de informação distinta no QECR (Conselho de Europa, 2001, p. 164), no qual surgem exemplos relacionados com a morfologia em Português. Assim, considerou-se os exemplos do *Marco Común Europeo de Referencia* mais relevantes para o presente subcapítulo.

conforme recomendada pelo QECR, promove uma aprendizagem ativa e reflexiva, uma vez que os alunos são motivados a observar padrões, identificar regularidades e desenvolver as suas próprias conclusões sobre as estruturas gramaticais. Tal como referem Rodríguez e Valero (1998),

Lo que proponemos no es partir de un análisis de la lengua objeto de aprendizaje, sino presentarla de manera que el aprendizaje se produzca gracias a su uso, a la observación, a la reflexión consciente y a la posterior formulación de la regla, es decir, de manera inductiva.

[...] el profesor debe poseer una preparación adecuada que guíe al estudiante, y que haciendo uso de estrategias comunicativas lleven a éste hacia el descubrimiento de la regla en cuestión. (p. 436).

Portanto, o método indutivo incentiva os estudantes a formular e reformular hipóteses sobre as regras gramaticais, promovendo uma compreensão mais profunda dos conteúdos, em contraste com a simples memorização.

Por último, também o inventário de gramática do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* procurou considerar as últimas tendências em investigações linguísticas e proporcionar uma ferramenta prática para aplicações pedagógicas. Nesse sentido, afirma-se que “[...] las cuestiones gramaticales se interpretan como un componente más de una competencia comunicativa situada en línea con el enfoque general del currículo, que concibe la lengua desde la perspectiva de la comunicación” (Instituto Cervantes, 2006, para. 1), corroborando as informações apresentadas anteriormente.

2.3. Laboratório gramatical

É importante salientar que a análise relacionada com o conceito de laboratório gramatical se centra predominantemente em referências bibliográficas portuguesas, dado que parece haver uma escassez de literatura sobre esta metodologia no contexto do ensino de ELE.

Existem diversas metodologias que o docente pode utilizar para ensinar gramática em contexto de sala de aula com as suas turmas. Uma dessas metodologias é a “oficina gramatical”, abordada pela primeira vez por Inês Duarte, em 1992, que, posteriormente, evoluiu para “laboratório gramatical”. Esse conceito surgiu no artigo “Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo” presente na obra *Para*

a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística, devido à percepção de que o ensino da gramática estava a ser desvalorizado nas aulas de Português. Neste artigo, a autora argumenta que

[...] o espaço reservado à reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve ser concebido como uma *oficina gramatical*. Na oficina gramatical, os alunos são confrontados com dados da língua, fornecidos pelo professor ou por eles recolhidos segundo orientações do professor, dispõem de gramáticas, dicionários, prontuários, glossários, terminologias, que se habituarão a conhecer e a saber usar, observam os dados e, com o auxílio dos materiais de consulta indicados pelo professor, detectam regularidades e idiossincrasias, elaboram generalizações e realizam exercícios, propostos pelo professor, que permitirão treinar e consolidar os conhecimentos adquiridos. (Duarte, 1992, pp. 165-166).

Assim, o método indutivo subjacente a essa metodologia promove uma aprendizagem ativa, incentivando os estudantes a descobrirem as regras gramaticais por si mesmos, através da análise e da experimentação. Conforme mencionado por Pedreira et al. (2019), o laboratório gramatical é

[...] um processo de ensino-aprendizagem indutivo, organizado pelas seguintes etapas: apresentação de dados, observação e descrição dos dados (formulação de hipóteses, inferência de regras e formulação de generalizações, testagem com novos dados), realização de exercícios de treino e avaliação da aprendizagem realizada. Este método promove nos alunos o desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito da língua, a par de competências transversais como a resolução de problemas, a autonomia e o pensamento crítico, potenciando aprendizagens diversificadas e significativas. (p. 140).

É necessário referir que a escolha de adotar esta metodologia de ensino da gramática se baseou na percepção das suas vantagens para a aquisição ou consolidação de conteúdos. O método indutivo utilizado através dos laboratórios gramaticais proporciona aos alunos a oportunidade de aprender de maneira ativa e participativa. Isto significa que, em vez de simplesmente apresentar regras e conceitos de maneira expositiva, o docente opta por envolver os estudantes em atividades que os incentivem a descobrir e formular as regras gramaticais autonomamente, enquanto trabalham em grupo. Esta metodologia de trabalho não só promove uma compreensão mais profunda dos conteúdos, como também ajuda os discentes a desenvolver habilidades de

resolução de problemas e de identificação de padrões por meio do trabalho em grupo. Tal como menciona Miguel Correia (2023), importa sublinhar que

[...] o laboratório gramatical permite a manipulação e experimentação da linguagem, sendo uma prática de ensino que mobiliza os conhecimentos prévios do aluno, a sua competência linguística e a sua capacidade crítico-reflexiva. Ora, a aprendizagem gramatical baseada em atividades lúdicas contribui para que os alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam a motricidade e a cognição [...] (p. 8911).

Na verdade, o conceito de laboratório gramatical engloba uma sequência estruturada de etapas projetadas para facilitar a aprendizagem ou consolidação de novos conteúdos gramaticais pelos estudantes. Silvano e Rodrigues (2010), fundamentando-se nos estudos realizados por Duarte (1992, 1997, 1998, 2008), organizaram as fases do laboratório gramatical num conjunto de dez tarefas essenciais, detalhadas na imagem a seguir apresentada.

Figura 1 – Fases do laboratório gramatical segundo Silvano e Rodrigues (2010)

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: Imagem extraída de Silvano e Rodrigues (2010, p. 280)

A fase inicial, de *apresentação do corpus*, estabelece a base sobre a qual todo o trabalho subsequente será desenvolvido. A recolha e organização dos dados linguísticos permitem que os estudantes se familiarizem com o material que analisarão e discutirão.

Esta fase é fundamental, pois a observação e descrição precisas dos dados dependem da qualidade e organização do *corpus*. Na fase de *problematização, análise e compreensão dos dados*, os discentes são desafiados a desenvolver capacidades analíticas e críticas: formulam questões, observam e descrevem dados linguísticos, e tentam identificar padrões e regularidades. Esta fase é essencial para promover uma compreensão mais profunda dos dados e estimular a capacidade de raciocínio dos discentes. O uso de ferramentas de análise e a aplicação de terminologia apropriada ajudam a consolidar esse conhecimento. A partir das descrições e observações, os alunos passam a formular generalizações descritivas, um processo que exige uma compreensão clara e detalhada dos dados linguísticos. A testagem dessas generalizações através da manipulação de dados novos ou existentes permite que os estudantes validem ou reformulem as suas hipóteses. Já a *realização de exercícios de treino* é crucial para a consolidação da aprendizagem, uma vez que dá aos discentes a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em situações práticas, fortalecendo a retenção e a compreensão dos conceitos estudados. A prática repetida e variada ajuda a consolidar a nova aprendizagem, preparando os discentes para utilizar essas habilidades de forma autónoma. Por fim, a *avaliação da aprendizagem realizada* serve como uma verificação do progresso e da eficácia do processo de ensino, medindo o nível de entendimento e a capacidade dos alunos de aplicar o que aprenderam em contextos novos ou diferentes, garantindo que o conhecimento não só foi adquirido, como também interiorizado (Silvano & Rodrigues, 2010).

Evidentemente, o sucesso do laboratório gramatical depende do comprometimento dos estudantes em cada etapa do processo e, também, do papel do professor. Como se pode depreender pela descrição destas quatro fases e dez tarefas que constituem o laboratório gramatical,

[...] o aluno desempenha um papel central e activo, cabendo ao professor a “orientação rigorosa” (Duarte 2008) de todo o processo. Durante este processo, o aluno apercebe-se de que a língua pode ser observada, descrita e compreendida (Duarte 1992), tal como qualquer outro objecto de estudo das ciências biológicas, por exemplo. (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 281).

Este processo, desenvolvido de maneira sequencial, é de suma importância, visto que cada nova fase depende da compreensão e execução bem-sucedida das fases

anteriores. Desse modo, a aprendizagem é construída de forma linear, uma vez que cada tarefa contribui para a construção do conhecimento.

Na verdade, diversos estudos validam a eficácia do laboratório gramatical, demonstrando que, em comparação com outros métodos de ensino, este tem produzido resultados significativamente positivos. Um exemplo é o estudo conduzido por Ana Queiroz, em 2015, que implementou um laboratório gramatical em turmas de PLM e ELE do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com o intuito de comparar as vantagens desta metodologia em relação ao método tradicional de ensino da gramática. A autora constatou que as turmas do grupo de controle tiveram resultados inferiores em comparação com os estudantes que realizaram o laboratório gramatical, demonstrando a eficácia do método indutivo em contraste com o dedutivo. Também num estudo realizado em 2015, Ana Neto evidenciou como os laboratórios gramaticais poderiam aprimorar significativamente o ensino e a aprendizagem de perífrases verbais em turmas de PLM e ELE do Ensino Secundário. Através da implementação desses laboratórios, a autora proporcionou aos discentes um método estruturado para explorar as complexidades das perífrases verbais.

Em 2017, Patrícia Costa, na sua dissertação de Mestrado, demonstrou que os alunos de PLM do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico apresentaram melhores resultados na interpretação de textos articulada com o ensino da gramática por meio do uso do laboratório gramatical. Utilizando os resultados dos pré e pós-testes, Costa evidenciou uma evolução significativa nos conhecimentos adquiridos pelos estudantes, comprovando a eficácia deste método.

Mais tarde, em 2019, a pesquisa realizada por Pedreira, Rodrigues, Silvano e Almeida comprovou a eficácia pedagógico-didática da implementação de dois laboratórios gramaticais numa turma de PLM de 9º ano. Após a análise e reflexão dos resultados obtidos no primeiro laboratório, as autoras aperceberam-se de que deveriam, entre outros aspetos, construir laboratórios menos extensos, formular instruções que contivessem apenas uma tarefa a realizar pelos alunos, assim como incluir apenas um verbo de comando por instrução. Ao detetar essas fragilidades na primeira versão do laboratório gramatical, as autoras construíram uma segunda versão,

que, de facto, produziu melhorias significativas no desempenho dos alunos, atestando, mais uma vez, a eficácia desta metodologia de ensino.

Já em 2022, num estudo realizado por Joana Oliveira com alunos de PLM do Ensino Secundário, foi estudado o conhecimento gramatical sobre os mecanismos de coesão interfrásica e a sua relação com verbos de comando na resposta a perguntas de interpretação literária. A pesquisa mostrou que a implementação do laboratório gramatical resultou numa melhoria significativa no desempenho dos estudantes.

Por último, o estudo mais recente, conduzido por Maria Montes em 2023, investigou o impacto da implementação de um laboratório gramatical sobre o predicativo do complemento direto no desempenho dos discentes de PLM do 8º ano de escolaridade. Os resultados revelaram uma clara e substancial melhoria na compreensão e aplicação desse conteúdo gramatical entre os alunos envolvidos.

Embora os estudos anteriormente mencionados comprovem as vantagens dessa metodologia, autores como López (2004) apontam algumas limitações do ensino da gramática por meio do método indutivo, tal como “el tiempo y la energía empleados para llegar a una regla pueden hacer pensar a los alumnos que las reglas son el objetivo de la enseñanza, en lugar de ser un medio que les ayuda a comunicarse mejor [...]” (p. 179). Além disso, o autor destaca o

[...] mayor esfuerzo por parte del profesor a la hora de planificar sus clases. Tiene que seleccionar y organizar los ejemplos con cuidado para ayudar a los alumnos a llegar a una regla, intentando que sean al mismo tiempo unos ejemplos relevantes y que interesen y motiven a los alumnos. (p. 179).

Também Gómez del Estal (2014) menciona como desvantagem que “el enfoque inductivo resulta frustrante para aquellos estudiantes que, por su estilo personal de aprendizaje o por su experiencia previa de aprendizaje (o por ambas cosas), preferirían que simplemente se les suministrara la regla” (p. 197).

Após a revisão das teorias e dos conceitos que sustentam o tema deste projeto de investigação-ação, abordar-se-á o desenho do estudo, detalhando-se a metodologia e as ferramentas utilizadas durante a investigação.

3. Desenho do estudo

A ação implementada com as duas turmas ao longo do ano letivo 2023/2024 teve como principal objetivo aprimorar o desempenho dos alunos na consolidação da sintaxe em Português e na aprendizagem da morfologia em Espanhol. Para alcançar esse objetivo, adotou-se uma abordagem de investigação-ação, centrada na formação de professores-investigadores que refletem e aperfeiçoam continuamente a sua prática pedagógica. Com base na caracterização do contexto educativo (Capítulo 1) e na revisão da literatura sobre as teorias relevantes para esta investigação-ação (Capítulo 2), explicita-se, ao longo do terceiro capítulo, a metodologia científica utilizada no presente estudo, assim como as ferramentas utilizadas para a recolha dos dados e o modo como esses serão analisados.

3.1. Metodologia científica

A metodologia científica que fundamenta o presente projeto é a de investigação-ação. Tal como refere Moreira (1996), “o método da investigação-acção caracteriza-se pela *espiral auto-reflexiva* [...]”. Esta espiral remonta a Kurt Lewin que, em 1944, cunhou a expressão «investigação-acção» [...]” (p. 12). Assim, sabe-se que essa metodologia é caracterizada por um processo cíclico que abrange diversas etapas: “[...] identificação da ideia geral, reconhecimento (ou clarificação da ideia geral), planificação geral, desenvolvimento do 1º passo de acção (ou testagem de hipóteses), implementação do 1º passo de acção, avaliação e revisão do plano geral” (p. 12).

Mais tarde, Coutinho et al. (2009) expõe as etapas que o professor-investigador deve seguir ao longo da sua carreira, que se resumem na planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). De facto, “este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva” (p. 366), ressaltando a importância da reflexão contínua ao longo de todo o processo. Os mesmos autores mencionam que o essencial na investigação-ação é “[...] a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (p. 360).

Nesse contexto, após a parte prática, o professor deve refletir sobre os aspetos positivos e negativos para que a intervenção subsequente resulte da combinação entre a reflexão sobre a prática e as teorias, visando melhorar o seu desempenho. Assim, a metodologia de investigação-ação é um processo complexo que abrange várias etapas para ser efetivamente implementado, sendo essencial considerar os momentos de planificação, ação, observação e reflexão. Além disso, um professor-investigador deve integrar os seus conhecimentos pedagógicos e didáticos durante a prática em sala de aula, garantindo a harmonia entre a teoria e a prática.

Amado (2014) destaca diversas características fundamentais da investigação-ação, tal como “o carácter autoavaliativo, autorreflexivo, que, aliás, também se traduz pela redefinição dos problemas” (p. 194) e “o carácter prático e interventivo, que decorre das ações orientadas em função de um prévio diagnóstico e da recolha dos dados” (p. 194). Tendo em consideração os passos subjacentes a esta metodologia científica, a docente estagiária iniciou o processo com a observação das turmas e a recolha de dados, que permitiram identificar uma área de intervenção. No caso das turmas envolvidas neste estudo, a área prioritária identificada foi a da gramática, devido às lacunas detetadas nesses grupos e à desvalorização desse domínio por parte dos estudantes. Após a identificação dessa área, foi essencial aprofundar o conhecimento sobre o tema por meio de uma revisão de literatura. Com base nessa revisão, foi elaborado um plano de intervenção de modo a abordar o problema identificado.

Desse modo, a intervenção desenvolvida de forma bifurcada, considerando que envolveu duas disciplinas com características distintas – o PLM (na turma 11º Y) e o ELE (na turma 10º X) – foi levada a cabo através da implementação de quatro laboratórios gramaticais criados pela professora estagiária com o objetivo de estudar a influência dessa metodologia no desempenho dos estudantes. Como referido anteriormente, o presente projeto de investigação-ação pretende responder à seguinte questão de investigação: *De que forma a implementação do laboratório gramatical pode promover a aprendizagem de conteúdos relacionados com a sintaxe na língua materna e a morfologia na língua estrangeira?*

3.2. Ferramentas de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada durante os dois ciclos de investigação-ação através de quatro ferramentas distintas. Os dados obtidos a partir dessas ferramentas de recolha de dados, posteriormente descritas no presente subcapítulo, serão analisados segundo uma abordagem quantitativa e qualitativa.

Defende-se, com frequência, que a análise quantitativa é “[...] objetiva uma vez que utiliza critérios bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise de dados, baseados na linguagem da matemática analítica, da estatística e da categorização lógica” (Afonso, 2014, pp. 17-18), enquanto a análise qualitativa padece “[...] de um défice de objetividade, uma vez que se centram em contextos singulares e nas perspetivas dos atores individuais” (p. 18). No entanto, Afonso (2014) alerta para o facto de “toda e qualquer investigação, seja ela construída com informação quantitativa ou com informação qualitativa, pressupõe elementos subjetivos, dado que o conhecimento sobre a realidade social é em si mesmo um fenómeno subjetivo [...]” (p. 18), ou seja, “[...] muitas tomadas de decisão refletem necessariamente a subjetividade do investigador [...]” (p. 18). Assim, no presente projeto, efetuar-se-á uma análise fidedigna dos resultados, tendo em consideração a subjetividade inerente a este estudo.

3.2.1. Pré e pós-testes

A recolha de dados realizada durante os dois ciclos de investigação-ação na turma de Português baseou-se na análise documental das fichas de avaliação dos alunos (pré-testes e pós-testes). Por um lado, os pré-testes permitiram identificar o nível inicial de compreensão dos alunos em relação aos conteúdos abordados, proporcionando uma base comparativa fundamental para avaliar o impacto da metodologia adotada. Por outro lado, os pós-testes possibilitaram verificar a eventual evolução do conhecimento dos alunos, após a realização dos laboratórios gramaticais.

Esses instrumentos de avaliação foram cuidadosamente escolhidos e aplicados com o propósito de medir a assimilação dos conteúdos gramaticais pelos estudantes, tanto antes como após a intervenção realizada. Assim sendo, a análise quantitativa dos resultados obtidos nessas avaliações permitiu a observação e interpretação dos dados

numéricos, essencial para compreender o possível progresso dos alunos e, também, a eficácia da metodologia implementada.

3.2.2. Tarefas finais

No contexto do ensino do Espanhol, o possível progresso dos alunos foi verificado não através de pré e pós-testes, mas por meio das tarefas finais realizadas pelos grupos de alunos, devido à percepção de que os testes não permitiriam avaliar adequadamente a capacidade de os alunos aplicarem o conhecimento em contextos reais. Além disso, as unidades didáticas foram desenhadas com base na abordagem baseada em tarefas. Esse método prioriza a aprendizagem por meio da realização de atividades comunicativas da língua, nas quais os estudantes são desafiados a aplicar o conhecimento adquirido ao longo da unidade didática em contextos significativos.

As tarefas requeriam, em primeiro lugar, o uso do verbo “gustar” no presente do indicativo e, em segundo lugar, o uso de alguns verbos irregulares no imperativo afirmativo. Assim, a análise quantitativa destes dados recolhidos através das tarefas finais permitiu avaliar a capacidade de aplicação dos conteúdos gramaticais aprendidos pelos estudantes num contexto o mais próximo possível da realidade.

3.2.3. Diário da investigadora

Além disso, a recolha de dados realizada ao longo dos dois ciclos de investigação-ação foi amplamente baseada nos comentários efetuados pelos alunos do 11º Y e do 10º X, registados no diário da investigadora, elaborado a partir da observação direta das aulas. Os comentários registados no diário documentaram os sentimentos, os comportamentos e as atitudes dos alunos em relação às tarefas propostas, o que permitiu à docente estagiária efetuar uma análise qualitativa dos dados, compreendendo o impacto que a metodologia adotada exerceu sobre os alunos.

Esses dados possibilitaram, ainda, que se estabelecesse um contraste claro entre as percepções dos estudantes em três momentos distintos: antes da intervenção pedagógica, durante a aplicação da metodologia e após a conclusão da intervenção. Efetivamente, os registos escritos nesse diário foram essenciais para compreender a implementação dos laboratórios gramaticais em contextos reais de sala de aula, visto que permitiram à professora estagiária analisar detalhadamente as reações dos alunos

perante as atividades propostas, algo que não poderia ser plenamente captado por meio dos testes ou das tarefas finais.

3.2.4. Inquéritos por questionário

Em último lugar, a recolha de dados foi realizada por meio de inquéritos por questionário aos quais os estudantes das duas turmas incluídas neste estudo tiveram a oportunidade de responder. O questionário aplicado à turma do 11º Y (Anexo 10) consistia em catorze perguntas, enquanto o da turma do 10º X continha doze questões (Anexo 18). Ambos os questionários tinham como principal objetivo captar as opiniões e percepções dos alunos sobre a realização dos laboratórios gramaticais nas disciplinas de Português e de Espanhol. Antes de iniciar o preenchimento do questionário, os alunos foram informados de que o anonimato e a confidencialidade das respostas eram garantidos, com o intuito de assegurar que respondessem com sinceridade, sem qualquer receio ou constrangimento.

Os dois questionários apresentavam uma estrutura bastante similar. Inicialmente, perguntava-se aos alunos se já tinham realizado um laboratório gramatical em anos anteriores e, se respondessem afirmativamente, solicitava-se que avaliassem essa experiência prévia. Em seguida, os estudantes deveriam expressar as suas opiniões sobre o interesse das atividades presentes no laboratório e, posteriormente, sobre o grau de dificuldade percebido, sendo que os discentes responderiam seguindo a lógica da Escala de Likert. A seguir, perguntava-se se as instruções eram claras e fáceis de compreender. Portanto, até à quinta pergunta, os questionários eram idênticos para ambas as disciplinas.

Em seguida, no questionário de Português, os alunos eram questionados se o primeiro laboratório gramatical tinha contribuído para a compreensão da diferença entre as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e as explicativas, e se o segundo laboratório gramatical tinha auxiliado na identificação das orações subordinadas substantivas completivas. Depois, indagava-se sobre os sentimentos dos alunos ao resolver exercícios gramaticais antes da realização dos laboratórios e, em contrapartida, como se sentiam, naquele momento, após a conclusão dos laboratórios, ao responder a esses exercícios.

No que se refere ao questionário de Espanhol, perguntava-se se o primeiro laboratório gramatical tinha ajudado a utilizar corretamente o verbo “gustar” no presente do indicativo ao expressar gostos e, depois, se o segundo laboratório gramatical tinha facilitado a expressão de conselhos por meio do uso correto do imperativo afirmativo com verbos com irregularidades vocálicas.

Em seguida, foram novamente apresentadas perguntas idênticas nos dois questionários. Solicitava-se aos alunos que selecionassem, primeiro, as vantagens e, depois, as desvantagens do laboratório gramatical. Posteriormente, por meio de uma pergunta aberta, pedia-se que sugerissem melhorias para as atividades do laboratório gramatical. A penúltima questão perguntava aos alunos se tinham apreciado a experiência de participar nos laboratórios, e, por fim, questionava-se se teriam interesse em realizar outros laboratórios no futuro.

A análise quantitativa permitiu a interpretação dos dados numéricos para avaliar a distribuição das opiniões e identificar padrões, enquanto a análise qualitativa permitiu examinar as respostas abertas, proporcionando uma compreensão mais profunda de como os estudantes avaliaram a experiência, identificando os pontos fortes e, ao mesmo tempo, as áreas que necessitam de melhorias. Em suma, os inquéritos por questionário permitiram recolher de forma detalhada as opiniões e as percepções dos alunos do 11º Y e do 10º X sobre a efetividade e relevância dos laboratórios gramaticais aplicados nas disciplinas de Português e Espanhol, respetivamente.

4. Plano de ação

O trabalho concretizado em cada uma das línguas foi dividido em duas partes, correspondentes a dois ciclos de investigação: um constituído pelo segundo período supervisoivo e outro pelo terceiro período supervisoivo. É necessário ressaltar que, durante o primeiro ciclo supervisoivo, a docente estagiária lecionou aulas a duas turmas de níveis distintos (12º ano a Português e 11º ano a Espanhol), as quais não foram consideradas para este projeto de investigação.

Considerando a estrutura do projeto, as próximas páginas descrevem minuciosamente as aulas lecionadas e o plano de ação implementado. Inicialmente, apresentar-se-á o plano de ação desenvolvido na turma de Português, explicitando-se o desenho dos laboratórios gramaticais e expondo-se os resultados dos pré e pós-testes aplicados. Em seguida, abordar-se-á o plano de ação realizado com a turma de Espanhol, descrevendo-se os laboratórios gramaticais e apresentando-se os dados recolhidos das tarefas finais. Além disso, serão também expostas as reações e os comentários efetuados pelos alunos, antes, durante e após a realização dos laboratórios, que foram meticulosamente registados pela docente no seu diário de investigadora. Depois, apresentar-se-ão os resultados dos inquéritos por questionário, respondidos pelos discentes das duas turmas. Por fim, haverá espaço para uma reflexão final sobre os resultados obtidos no presente projeto de investigação-ação, permitindo avaliar o impacto dos laboratórios gramaticais no desempenho dos estudantes, bem como a sua perceção em relação a essa metodologia.

4.1. Turma de Português

O plano de ação desenvolvido ao longo do estágio pedagógico com os alunos do 11º Y caracterizou-se por dois ciclos de investigação, realizados durante o segundo semestre. Esta intervenção foi conduzida ao longo de nove aulas de cinquenta minutos cada, entre 12 de março e 4 de junho de 2024.

A decisão de se centrar a atenção na revisão, em primeiro lugar, das orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e explicativas e, posteriormente, das orações subordinadas substantivas completivas foi tomada devido à complexidade inerente a essas orações subordinadas, que representava um desafio significativo para os alunos

do 11º Y, tanto na compreensão teórica como na aplicação prática. Conforme mencionado anteriormente (Capítulo 1.2), as orações subordinadas adjetivas e as substantivas completivas eram frequentemente confundidas entre si pelos estudantes, sobretudo, quando iniciadas por “que”. Assim, tomou-se a decisão de consolidar essas orações para atender às necessidades imediatas dos alunos, que pode, também, ser comprovada através do seguinte estudo:

[...] é imprescindível que se reflecta sobre frases complexas que contenham relativas e completivas finitas, aproveitando se for necessário as hesitações e as dúvidas quanto à classificação do *que* relativo e do *que* integrante ou complementador para reflectir sobre as possibilidades da língua. Pensamos que a comparação entre estas duas orações irá levar o aluno a distinguir com clareza uma oração que é um acrescento ao SN e uma oração que é um argumento seleccionado por um verbo. (Choupina, 2010, p. 62).

É importante destacar que o plano de ação desenvolvido com a turma de Português, embora esteja centrado na sintaxe, também promove o desenvolvimento de outras áreas da gramática, como a morfologia, especialmente no que diz respeito às classes de palavras. Na verdade, após a realização dos laboratórios, os estudantes também seriam capazes de distinguir uma conjunção subordinativa completiva de um pronome relativo, compreendendo a razão subjacente a essa distinção.

4.1.1. 1º ciclo de investigação-ação

O primeiro ciclo de investigação-ação teve início a 12 de março de 2024, com a realização do pré-teste. No dia 14 de março, implementou-se o laboratório gramatical, em duas aulas de cinquenta minutos, que visava a distinção entre as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e as relativas explicativas. Por último, no dia 19 de março, os alunos realizaram o pós-teste.

É importante mencionar que, do total de 26 alunos que compunham o 11º Y, dois deles não conseguiram completar o primeiro ciclo de investigação-ação devido à ausência em algumas das datas mencionadas anteriormente. Assim, ao analisar os dados recolhidos nos pré e pós-testes, optou-se por considerar apenas os 24 estudantes que estiveram presentes em todas as etapas deste ciclo de investigação, de modo a garantir uma avaliação consistente e precisa da evolução dos discentes que participaram integralmente na intervenção planeada.

Com respeito às orações subordinadas adjetivas, tal como referem Pezatti e Câmara (2014), a distinção entre oração subordinada adjetiva relativa restritiva e explicativa é realizada, habitualmente, de duas formas. Alguns métodos optam por distingui-las pela “[...] possibilidade de omissão da oração explicativa, que deve vir destacada da oração principal por vírgulas. O aluno é levado a perceber que, diferentemente da oração adjetiva restritiva, ao omitir a oração explicativa, o período ainda fica com sentido completo” (p. 149). Por outro lado, determinados métodos levam os estudantes à reflexão sobre a diferença de sentido entre elas:

A oração adjetiva restritiva (i) é essencial ao sentido e à estrutura do enunciado; (ii) não é separada por vírgulas; e (iii) restringe, delimita, especifica o sentido de um termo. A oração adjetiva explicativa, por sua vez, (i) explica um termo antecedente, acrescentando-lhe informação adicional; (ii) não é essencial ao sentido do enunciado; (iii) vem entre vírgulas; e (iv) assemelha-se ao aposto. (p. 149).

As autoras esclarecem que, frequentemente, ao tentar ensinar esses conteúdos de forma indutiva, a reflexão esperada por parte dos alunos não ocorre, uma vez que o processo de reflexão, que deveria ser aprofundado, torna-se excessivamente breve e centrado apenas em alguns aspetos do conteúdo gramatical:

[...] tentam apresentar a oração adjetiva a partir de um ensino indutivo, que parte da reflexão sobre os fatos linguísticos para posterior elaboração do conceito. Verifica-se que normalmente essa reflexão é feita muito rapidamente e apenas sobre um dos aspectos da oração adjetiva, enquanto o conceito é detalhadamente apresentado e ganha um espaço maior na obra. Assim, prioriza-se um ensino essencialmente transmissivo, que consiste na apresentação dos aspectos morfosintáticos e semânticos da oração adjetiva [...]. (Pezatti & Câmara, 2014, p. 151).

Ao priorizar um ensino transmissivo, através do qual o conhecimento é transmitido aos estudantes de forma direta, os alunos não são incentivados a participar ativamente no processo de aprendizagem, transformando-os em recetores passivos de informação. Por esse motivo, considerou-se adequado recorrer, no presente projeto, ao laboratório gramatical, com o intuito de fomentar uma reflexão autónoma e aprofundada dos conteúdos por parte dos alunos, permitindo que chegassem às suas próprias conclusões sobre a distinção entre as diferentes orações subordinadas.

4.1.1.1. Pré-teste

A aplicação do pré-teste (Anexo 3) foi realizada a 12 de março, com uma duração de cinquenta minutos. Ao optar por um pré-teste, teve-se como objetivo realizar uma análise dos conhecimentos prévios dos estudantes e, posteriormente, comparar esses resultados com os do pós-teste. Nesse dia, a professora estagiária solicitou aos estudantes que guardassem o seu material escolar, dado que iriam realizar um pré-teste, individualmente, centrado em conteúdos gramaticais, mais precisamente, em orações subordinadas. Durante a realização do pré-teste, a docente estagiária circulou pela sala de aula e esclareceu dúvidas que iam surgindo.

Este pré-teste foi cuidadosamente elaborado com referência a várias obras literárias que fazem parte do programa do 11º ano, incluindo *Sermão de Santo António aos Peixes*, *Frei Luís de Sousa*, *Amor de Perdição* e *Os Maias*. Além disso, foi organizado para abranger exclusivamente as orações subordinadas que se pretendia explorar com os alunos: as orações subordinadas adjetivas. Deliberadamente, não foram selecionadas orações subordinadas adjetivas relativas iniciadas com pronomes como “quem”, “qual”, “onde”, “cujo” ou outros pronomes relativos, ou seja, todas as orações presentes no pré-teste foram selecionadas para serem iniciadas exclusivamente pela palavra “que”. Desse modo, pretendia-se verificar a capacidade dos estudantes em distinguir as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas das relativas explicativas, iniciadas pelo pronome relativo invariável “que” e, por consequência, no próximo ciclo de investigação, ajudá-los a diferenciar esse pronome relativo de uma conjunção subordinativa completiva.

O pré-teste foi desenhado considerando a complexidade crescente das questões, segundo a Taxonomia revista de Bloom (Ferraz & Belhot, 2010) e as seis categorias de conhecimento pertencentes ao domínio cognitivo: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Ao organizar as questões de maneira que progredissem em complexidade, foi possível verificar as capacidades cognitivas dos discentes em diferentes níveis de compreensão e aplicação dos conteúdos gramaticais. Quanto à estrutura, o pré-teste era composto por cinco perguntas e pelos seguintes verbos de comando: *classificar*, *dividir*, *formular*, *identificar*, *indicar*, *ler*, *selecionar* e

sublinhar. Esta variedade de verbos foi selecionada para garantir que as questões eram claras e específicas quanto às ações esperadas pelos alunos nas suas respostas.

4.1.1.2. Laboratório gramatical

O laboratório gramatical (Anexo 4), realizado dois dias depois do pré-teste, no dia 14 de março de 2024, teve a duração de cem minutos. Com base nas observações efetuadas no início do ano letivo, decidiu-se centrar a atenção na distinção entre as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e explicativas, iniciadas pelo pronome relativo invariável “que”. Como referido anteriormente, este laboratório gramatical adotou um modelo de aprendizagem indutivo, no qual os alunos foram incentivados a construir ativamente o seu próprio conhecimento, tal como defendem Silvano e Rodrigues (2010):

A Oficina ou Laboratório Gramatical é, portanto, um espaço na aula de Português em que os alunos têm não só oportunidade de desenvolver o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua, mas também de desenvolver as suas capacidades investigativas. (p. 279).

Seguindo as recomendações de Duarte (1992), Silvano e Rodrigues (2010) e Pedreira et al. (2019), mencionados no enquadramento teórico do presente trabalho (Capítulo 2.3), os alunos foram incitados, durante as atividades, a analisar os dados apresentados, a formular hipóteses e a fazer inferências, até alcançarem uma conclusão que estabelecesse as regras e características do conteúdo gramatical abordado, tendo sido permitida a consulta dos manuais escolares e/ou cadernos pessoais. Além disso, a professora observou todo o trabalho e eventualmente sugeriu alguma pista de reflexão.

Para a realização do laboratório, foi pedido aos alunos que se organizassem em grupos de três, formando-se oito grupos de três e um grupo com um par. Os membros da turma organizaram-se conforme desejavam, sem que a professora estagiária impusesse quaisquer restrições. Com o intuito de garantir a participação equitativa de todos os membros e evitar que algum aluno se dispensasse das suas responsabilidades, deixando a maior parte do trabalho para os restantes, foi estabelecido que cada um deveria assumir um papel específico: leitor, moderador ou escritor. A docente estagiária projetou no quadro as funções correspondentes a cada papel, utilizando a estrutura elaborada por Sónia Rodrigues, proporcionada pela docente na unidade curricular

Oficina de Gramática de Língua Portuguesa (Anexo 5) (S. V. Rodrigues, comunicação pessoal, dezembro de 2023). Cada grupo teve a liberdade de decidir quem assumiria cada uma dessas funções, promovendo-se, assim, um senso de responsabilidade. No caso do par de alunos, foi esclarecido que um deveria assumir simultaneamente o papel de leitor e de escritor, enquanto o outro deveria assumir o papel de moderador.

Este laboratório foi estruturado com excertos ou frases retiradas exclusivamente da obra *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, considerando que era essa a obra literária que os discentes estavam a estudar naquele momento. Assim, visava-se integrar o ensino da gramática num contexto familiar para os estudantes, ao invés de limitar o trabalho à análise gramatical de frases avulsas. Composto por vários verbos de comando – *alterar, assinalar, classificar, colocar, completar, dividir, formular, ler, observar, reler, reparar, rodear, sublinhar, substituir, transcrever, transformar* –, era estruturado em sete etapas, concretizando todas as tarefas propostas por Silvano e Rodrigues (2010), e iniciava-se com a seguinte questão: “Como distinguir orações subordinadas adjetivas relativas?”. Através dele, os discentes seriam capazes de: a) classificar o elemento que inicia as orações; b) distinguir as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas das orações subordinadas adjetivas relativas explicativas.

Na primeira etapa, os discentes teriam de observar cuidadosamente dez frases retiradas da obra *Amor de Perdição*. Na segunda etapa, os alunos deveriam dividir essas frases complexas em duas orações distintas. Em seguida, sublinhavam, em cada alínea, a oração que mantinha uma relação de dependência com a outra. Posteriormente, eram apresentadas duas opções para classificar a oração sublinhada: subordinada ou subordinante. Depois, era pedido que observassem a palavra que introduzia cada oração e a transcrevessem. Seguidamente, rodeavam o antecedente ao qual essa palavra se referia em cada uma das orações, utilizando uma pista que surgia sobre o significado de “antecedente”. Depois, respondiam se os antecedentes pertenciam todos à mesma classe e subclasse de palavras. Caso respondessem “não”, deveriam indicar a classe e subclasse das palavras. Por fim, completavam uma conclusão de modo a compreender que as orações são introduzidas por um pronome relativo que remete para o antecedente, constituinte da oração subordinante, logo, são classificadas como orações subordinadas adjetivas relativas.

Já na terceira etapa do laboratório, os alunos reliam cinco frases e transformavam-nas, substituindo o pronome relativo “que” por “o qual/a qual” ou “os quais/as quais”, efetuando as alterações necessárias. Em seguida, avaliavam se as frases resultantes eram gramaticais ou agramaticais, através do auxílio de uma pista sobre o significado de “frase gramatical”. Finalmente, completavam uma conclusão, rodeando a opção correta, compreendendo que as orações subordinadas adjetivas relativas são introduzidas pelo pronome relativo “que” e que esse pode ser substituído por outros pronomes relativos, como “o qual/a qual” ou “os quais/as quais”.

Na quarta e quinta etapas do laboratório gramatical, os estudantes analisavam cinco frases complexas constituídas por orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e respondiam a uma pergunta de escolha múltipla sobre a informação introduzida pelo pronome relativo “que”, esperando-se que identificassem que restringia o antecedente. Na etapa seguinte, analisavam cinco frases complexas com orações subordinadas adjetivas relativas explicativas e eram questionados sobre a informação introduzida pelo pronome “que”, esperando-se que reconhecessem que servia para dar uma explicação sobre o antecedente. Por fim, completavam uma conclusão, através da qual compreenderam que as orações subordinadas adjetivas introduzem informações distintas: a restritiva delimita a informação sobre o antecedente, enquanto a explicativa esclarece a informação sobre o antecedente.

Na sexta etapa, iniciada pela questão “É possível transformar orações subordinadas adjetivas relativas restritivas em adjetivas relativas explicativas?”, os alunos analisavam duas frases complexas: uma com uma oração subordinada adjetiva relativa restritiva e a outra transformada numa oração subordinada adjetiva relativa explicativa. Primeiro, sublinhavam as orações subordinadas em ambas as frases e respondiam se tinham o mesmo valor, indicando o valor de cada uma se a resposta fosse “não”. Em seguida, selecionavam três opções que descreviam as alterações entre as duas frases. Depois, aplicavam o mesmo processo a três diferentes frases, transformando as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas em explicativas. Posteriormente, indicavam se as transformações tinham sido feitas apenas com recurso à mudança de pontuação, como a vírgula, esperando-se que respondessem que não. Por fim, era apresentada uma conclusão, que deveria ser completada através das

palavras que estavam presentes num quadro. Na sétima etapa, iniciada pela questão “É possível transformar orações subordinadas adjetivas relativas explicativas em adjetivas relativas restritivas?”, o processo era repetido, embora de forma inversa.

Depois, era solicitado aos discentes que completassem a conclusão final, na qual se destacava que as orações subordinadas adjetivas relativas com antecedente explícito podiam ter dois valores: restritivo e explicativo.

Por último, na fase de treino e consolidação (Costa et al., 2011, p. 34), os discentes eram guiados por uma série de exercícios progressivos destinados a fortalecer e aplicar os conceitos aprendidos através do laboratório sobre orações subordinadas adjetivas relativas. Inicialmente, começavam por identificar e associar orações aos seus respectivos valores restritivos ou explicativos e, posteriormente, eram desafiados com a formulação de uma frase complexa que incorporasse esse tipo de oração.

4.1.1.3. Pós-teste

No dia 19 de março de 2024, após a concretização do laboratório gramatical, os alunos participaram na realização do pós-teste (Anexo 6) durante uma aula de cinquenta minutos. O pós-teste foi realizado individualmente e sem o uso de qualquer material de apoio, garantindo que a análise dos dados recolhidos fosse fidedigna e avaliasse a evolução dos alunos.

A estrutura do pós-teste, mais especificamente a sua organização, era ligeiramente diferente da do pré-teste. Embora a maioria das questões não coincidisse exatamente entre os dois testes, note-se que três perguntas eram exatamente iguais: as perguntas 4 e 4.1 do pós-teste coincidiam com as questões 4 e 4.1 do pré-teste; já a pergunta 6 do pós-teste correspondia à pergunta 5 do pré-teste. Ainda assim, tanto o pré-teste como o pós-teste abordavam o mesmo conteúdo gramatical – as orações subordinadas adjetivas –, o que permitiu uma avaliação comparativa da evolução do conhecimento dos estudantes.

4.1.1.4. Resultados obtidos

Considera-se necessário descrever o comportamento e a postura do 11º Y no momento da realização do laboratório. Inicialmente, os discentes manifestaram

surpresa e, alguns, desagrado, uma vez que não tinham sido avisados previamente sobre a realização do pré-teste. Logo, a docente estagiária teve de esclarecer, de forma a tranquilizá-los, que a ficha não teria impacto nas suas notas finais à disciplina de Português. Na verdade, alguns estudantes expressaram dúvidas sobre as suas capacidades para realizar as atividades presentes no laboratório gramatical, efetuando comentários como “não percebo nada desta matéria” ou “nunca entendi as orações, também não é agora que vou entender”⁴.

No entanto, ao começarem o trabalho em grupo, a docente estagiária observou que todos os discentes estavam altamente motivados e a participar nas atividades. De facto, o entusiasmo reflete-se nos comentários por eles efetuados, registados no diário da investigadora, dos quais se destacam os seguintes:

- “Professora, isto parece um jogo!”;
- “Isto é muito mais divertido do que os exercícios do manual, professora!”;
- “Ainda bem que estamos a trabalhar em grupo, nunca trabalhamos em grupo em Português!”;
- “Achava que ia ser difícil, mas como tive a ajuda do [nome de um aluno], consegui acompanhar bem.”

Estes comentários demonstram um grande apreço pelo método de trabalho adotado, que foi eficaz em promover a autonomia dos alunos, visto que até aqueles com maiores dificuldades conseguiram superar os seus obstáculos, desempenhar um papel ativo e avançar nas etapas propostas sem necessitar da intervenção da professora.

Em seguida, proceder-se-á à apresentação e análise dos dados recolhidos através dos pré e pós-testes dos 24 alunos que completaram todo o ciclo de investigação-ação.

A primeira questão do pré-teste solicitava aos discentes que indicassem a classe e a subclasse da palavra “que”, destacada num texto. Esperava-se que respondessem, em ambas as alíneas, que essa palavra era um pronome relativo. Contudo, apenas aproximadamente 42% da turma conseguiu responder corretamente, sugerindo uma dificuldade entre os estudantes em reconhecer a classe e subclasse gramatical da

⁴ Comentários efetuados por dois alunos do 11º Y, turma de Português.

palavra “que” naquele contexto. A situação agrava-se ao constatar que entre 30% a 39% dos discentes escolheu não responder às questões, devido, possivelmente, à falta de confiança na própria capacidade de resposta. Já alguns dos alunos que apresentaram respostas incorretas, como “predicado”, indicam que não dominam operações elementares de identificação e demonstram confundir as funções sintáticas com as classes gramaticais. Note-se que cinco discentes, nos dois exemplos analisados, responderam “conjunção” ou “conjunção subordinativa completiva”. Esse padrão de erro evidencia a dificuldade em distinguir o pronome da conjunção, refletindo a tendência de alguns alunos em centrar o seu estudo na memorização dos elementos introdutórios das orações, em vez da compreensão dos conceitos.

Na pergunta 1.2 do pré-teste, os estudantes teriam de dividir as orações apresentadas na pergunta 1 em duas frases complexas e, de facto, obteve-se uma taxa de sucesso significativa: 16 alunos, representando aproximadamente 66% da turma, acertou. Muito pelo contrário, na pergunta 1.2.1, na qual os alunos deveriam classificar as orações subordinadas, observa-se um número elevado de respostas incorretas. Na primeira alínea, na qual se esperava a classificação como “oração subordinada adjetiva relativa explicativa”, foram encontradas respostas como “oração subordinada adjetiva” ou “oração subordinada adjetiva relativa completiva”, entre outras respostas erróneas, com apenas 29% dos estudantes respondendo corretamente. Na segunda alínea, destinada à classificação como “oração subordinada adjetiva relativa restritiva”, foram obtidas respostas como “oração subordinada substantiva completiva” e “oração subordinada substantiva adjetiva”, sendo que apenas 20% da turma conseguiu proporcionar a resposta correta. Essas respostas incorretas revelam uma confusão entre diferentes tipos de orações subordinadas e demonstram a falta de conhecimento da metalinguagem, como já tinha sido observado anteriormente, tendo o pré-teste apenas confirmado essas dificuldades. Por fim, note-se que cerca de 10% da turma optou por não responder às questões.

Na pergunta 2.1 do pré-teste, os estudantes deveriam escolher a opção correta para completar uma frase, sendo a resposta esperada “adjetiva relativa restritiva”. Contudo, apenas 9 alunos responderam corretamente, indicando que aproximadamente 63% da turma encontra dificuldades em classificar corretamente

uma oração subordinada. Em acréscimo, 8 estudantes (33% da turma) selecionaram a opção “substantiva completiva”, e 20% dos discentes confundiu uma oração subordinada adjetiva relativa restritiva com uma explicativa. Essas respostas evidenciam uma confusão, mais uma vez, entre as diferentes orações subordinadas, especialmente quando são iniciadas pela mesma palavra.

Na questão 2.2, os estudantes tinham de escolher a opção correta para completar uma frase, sendo a resposta esperada “pronome relativo”. Dos 24 alunos, apenas 11 acertaram, o que equivale a aproximadamente 46% da turma. Portanto, cerca de 54% dos alunos teve dificuldades em responder a esta questão. Esses resultados indicam que a maioria dos discentes não conseguiu reconhecer o pronome relativo “que” e diferenciá-lo das palavras homônimas. Adicionalmente, cerca de 38% da turma escolheu a opção “conjunção subordinativa completiva”, evidenciando, novamente, a confusão entre o pronome relativo e a conjunção subordinativa.

Na questão 3 do pré-teste, os alunos deveriam ler sete frases e identificar as que incluíam orações subordinadas adjetivas, totalizando cinco orações. Apenas 29% da turma conseguiu identificar corretamente as alíneas que continham essas orações. Em contraste, 62% selecionou também as orações subordinadas substantivas completivas, e 2 alunos optaram por não responder. Na questão 3.1, os alunos deveriam classificar as orações identificadas na questão 3. Esperava-se que os discentes classificassem as alíneas a), c) e g) como “orações subordinadas adjetivas relativas restritivas” e as alíneas d) e f) como “orações subordinadas adjetivas relativas explicativas”, sendo que as alíneas b) e e) eram orações subordinadas substantivas completivas, logo, não deveriam ser identificadas pelos alunos. No entanto, 75% dos alunos errou, obtendo-se apenas 4 respostas certas, evidenciando dificuldades em distinguir orações iniciadas pela mesma palavra. Assim, constata-se que os alunos tiveram um desempenho muito baixo nesta questão, o que revela que o uso do conhecimento que têm memorizado sobre os elementos introdutórios não é suficiente, visto que, quando se deparam com diferentes orações iniciadas pela mesma palavra, não as sabem distinguir.

Para proceder à comparação dos resultados das questões 4, 4.1 e 5 do pré-teste com os das questões 4, 4.1 e 6 do pós-teste, iguais em ambos os testes, serão agora apresentados esses resultados de forma contrastiva.

Na questão 4 do pré-teste, os alunos deveriam sublinhar as orações subordinadas em cinco frases complexas. Os estudantes apresentaram bons resultados no momento de sublinhar corretamente as orações subordinadas: 16 dos 24 alunos realizaram essa tarefa de maneira adequada, sendo que apenas 29% da turma errou. Facilmente se depreende que o aproveitamento da turma neste exercício foi positivo, demonstrando competências em delimitar e sublinhar estas orações, na frase complexa. No entanto, na questão 4.1, na qual deveriam identificar as frases que continham orações subordinadas adjetivas relativas restritivas (a) e as que continham orações adjetivas relativas explicativas (b), apenas 6 dos 24 alunos, ou 25%, acertaram. Os resultados revelam que os discentes encontraram dificuldades na distinção entre uma oração subordinada adjetiva relativa restritiva e uma explicativa.

Por outro lado, os resultados do pós-teste revelam uma melhoria significativa no desempenho dos estudantes. No pré-teste, 7 alunos erraram ao sublinhar as orações subordinadas, enquanto no pós-teste a taxa de sucesso aumentou para aproximadamente 96%, com apenas um erro registrado. Nas questões 4.1 a) e b) do pós-teste, 21 dos 24 alunos acertaram, resultando numa taxa de sucesso de cerca de 88%, em contraste com apenas 25% no pré-teste. Outro dado relevante é que, no pré-teste, cerca de 13% dos alunos não responderam às questões, possivelmente, devido a uma sensação de insegurança relativamente às suas capacidades, enquanto no pós-teste todos os alunos responderam a todas as questões, indicando maior confiança e conforto ao responder a exercícios gramaticais. Logo, destaca-se uma clara melhoria na capacidade dos alunos em identificar e classificar corretamente as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e explicativas, após a realização do laboratório gramatical.

Em relação à questão 5, a última questão do pré-teste, os discentes foram incitados a formular uma frase complexa com a seguinte estrutura: “oração subordinante + oração subordinada adjetiva relativa explicativa”. Contudo, mais de metade dos alunos não respondeu a esta questão, resultando em apenas 10 respostas de um total de 24 alunos. Desses 10 alunos, somente 4 formularam a frase corretamente, indicando que, além das dificuldades já identificadas, os estudantes enfrentam desafios quando se deparam com tarefas que exigem um processo de formulação, logo, um maior esforço cognitivo, que muitos preferiram evitar.

Embora no pré-teste esta questão tenha sido numerada como pergunta 5 e no pós-teste como pergunta 6, era pedido aos discentes exatamente o mesmo processo. No pós-teste, apenas 2 alunos optaram por não responder, uma melhoria significativa em relação aos 14 que não responderam no pré-teste. Essa mudança sugere um avanço notável na confiança dos alunos e na sua disposição para enfrentar a tarefa. Em acréscimo, 17 dos 24 estudantes conseguiram formular a frase corretamente no pós-teste, resultando numa taxa de sucesso de cerca de 71%. Por outro lado, o número de respostas erradas permaneceu bastante similar entre o pré e o pós-teste, com uma ligeira diminuição de apenas uma resposta incorreta. Os resultados parecem indicar um progresso considerável na precisão e na participação dos alunos, embora ainda haja espaço para melhorar de modo que todos consigam responder corretamente.

Em seguida, proceder-se-á à análise dos resultados obtidos no pós-teste, composto por seis perguntas, à exceção das questões 4, 4.1 e 6, que já foram analisadas anteriormente.

A questão 1 do pós-teste apresentava aos alunos quatro opções e era pedido que selecionassem a única opção que continha uma oração subordinada adjetiva relativa restritiva. Dos 24 participantes neste estudo, 18 selecionaram corretamente a opção, o que resulta numa taxa de sucesso de aproximadamente 75%, um resultado muito positivo comparativamente aos resultados anteriormente analisados (Questão 2.1. do pré-teste). Contudo, é importante destacar que 6 alunos, correspondendo a 25% da turma, selecionaram, nesse momento, a opção que continha uma oração subordinada substantiva completiva, revelando que um pequeno número de discentes persiste com dificuldades em diferenciar uma oração subordinada adjetiva de uma oração subordinada substantiva.

Na questão 2, os estudantes deveriam selecionar a única opção que continha uma oração subordinada adjetiva relativa explicativa entre quatro opções apresentadas. Aproximadamente 83% dos estudantes conseguiu identificar corretamente a oração. Contudo, note-se que 4 alunos, correspondendo a 17% da turma, selecionaram a oração subordinada substantiva completiva nessa questão. Portanto, os resultados evidenciam que, mesmo após a consolidação deste conteúdo por meio do laboratório gramatical,

um grupo de discentes continua a enfrentar dificuldades em distinguir completamente uma oração subordinada adjetiva de uma oração subordinada substantiva completiva.

Na questão 3, os alunos tinham de completar uma frase com a resposta “pronomes relativos”. A maioria dos estudantes (21 dos 24) acertou, alcançando uma taxa de sucesso de 88%, o que demonstra um progresso significativo em comparação com o pré-teste, no qual menos de metade dos alunos respondeu corretamente (Questão 1.1. do pré-teste). Apesar do sucesso geral, surgiu uma resposta em branco e duas respostas incorretas (“conector” e “verbo”), evidenciando que alguns alunos ainda carecem de conhecimento da metalinguagem específica necessária para uma análise gramatical precisa. Na questão 3.1, a totalidade dos alunos identificou corretamente o antecedente da palavra destacada, alcançando-se uma taxa de sucesso de 100% pela primeira vez. Este resultado destaca um progresso significativo em relação às taxas de sucesso do pré-teste e parece indicar que o conceito foi bem trabalhado durante o laboratório gramatical, podendo evidenciar a eficácia da metodologia. Na questão 3.2, os estudantes deveriam substituir a palavra “que” por “os quais” numa frase, efetuando as alterações necessárias: 19 dos 24 alunos completaram a tarefa corretamente, mas cerca de 21% dos participantes apresentou dificuldades, resultando em respostas incorretas, como “O protagonista, os quais encanta os leitores pelo seu heroísmo, lutou pelos seus sonhos e foi fiel aos seus princípios”, ou espaços em branco. Portanto, apesar do progresso observado, 21% persiste com dificuldades em contextos de transformação sintática. Na questão 3.3, os estudantes teriam de sublinhar a oração subordinada que tinham reescrito. Os resultados foram semelhantes aos da questão 3.2, mostrando que a maioria dos estudantes manteve um bom desempenho na identificação da oração subordinada. Na questão 3.3.1, na qual deveriam classificar a oração sublinhada, 18 alunos classificaram-na corretamente como “oração subordinada adjetiva relativa explicativa”, resultando numa taxa de sucesso de 75%. Estes dados revelam que a maioria dos estudantes conseguiu completar corretamente as tarefas de identificação e classificação de orações subordinadas adjetivas.

Na questão 5 do pós-teste, os estudantes deveriam ler três frases complexas e dividi-las. Dos 23 alunos que responderam, 20 realizaram a divisão corretamente em todas as frases, resultando numa taxa de sucesso de aproximadamente 87%. Na questão

5.1, que exigia a classificação das orações identificadas, os resultados foram idênticos. Na alínea b), 20 alunos identificaram corretamente a oração como “oração subordinada adjetiva relativa explicativa”, enquanto 3 cometeram erros devido a falhas na divisão anterior. Nas alíneas a) e c), 19 alunos classificaram corretamente as orações como “oração subordinada adjetiva relativa restritiva”, mas 4 erraram ao classificá-las como “oração subordinada substantiva completiva”. Esses erros indicam que cerca de 17% dos alunos ainda tem dificuldades em distinguir orações subordinadas adjetivas das substantivas completivas. Em acréscimo, destaca-se que 1 aluno não respondeu às perguntas 5 e 5.1, o que pode ser atribuído a cansaço ou a desinteresse em terminar o pós-teste, não se atribuindo este comportamento à falta de tempo, dado que todos dispuseram de um período de 50 minutos para realizar o pós-teste.

4.1.2. 2º ciclo de investigação-ação

O segundo ciclo de investigação-ação teve início a 28 de maio de 2024, com a realização do pré-teste, numa aula de cinquenta minutos. O laboratório gramatical foi realizado em duas aulas de cinquenta minutos, em dias diferentes, nos dias 28 e 31 de maio, e visava a identificação do elemento que inicia as orações subordinadas substantivas completivas e a classificação das mesmas. Nos segundos cinquenta minutos de aula do dia 31 de maio foi realizado o pós-teste. Por fim, no dia 4 de junho, foi pedido aos alunos que preenchessem o inquérito por questionário.

Apesar de o laboratório gramatical deste plano de ação se centrar apenas nas orações subordinadas iniciadas por “que”, é necessário ressaltar que foi explicado aos estudantes que as orações subordinadas substantivas completivas podem ser introduzidas por outros termos além de “que”, como o caso de “se” ou “para”, tal como menciona Santos (2017):

As finitas são sempre introduzidas por um complementador (tipicamente *que*, mas também se no caso de interrogativas indiretas – veja-se (3)).

(3) Ela perguntou [se sabias dançar].

[...] No entanto, algumas completivas infinitivas, selecionadas por alguns verbos declarativos de ordem, são introduzidas pelo complementador *para*, que resulta da reanálise da preposição homófona – veja-se (4).

(4) O João disse à Maria [para comer a sopa depressa]. (p. 250).

Ainda no que diz respeito às orações subordinadas substantivas completivas, Duarte e Figueiredo (2011) destacam que “no domínio da subordinação ocupam lugar de destaque as orações completivas ou integrantes, selecionadas por predicados da frase matriz, superior ou subordinante, predicados que podem ser verbos, nomes, adjetivos [...]” (p. 143). Além disso, as autoras explicam que “[...] tem-se classificado estas orações como subordinação «substantiva», uma vez que a oração tem a mesma distribuição de uma expressão nominal” (p. 144). Conforme exemplificado no texto, a frase “Eu disse que os miúdos vão sair”, poderia ser substituída por “Eu disse-o” ou “Eu disse isso” e, ao substituir a oração completiva por um pronome, mantem-se a estrutura e o sentido da frase original.

É importante mencionar que, do total de 26 alunos, três deles não conseguiram completar o segundo ciclo de investigação-ação devido à ausência em algumas das datas mencionadas anteriormente. Assim, ao analisar os dados recolhidos nos pré e pós-testes, optou-se por considerar apenas os 23 estudantes que estiveram presentes em todas as etapas deste ciclo de investigação.

Note-se que tanto o pré-teste quanto o pós-teste, assim como o laboratório gramatical do segundo ciclo de investigação, tiveram um número significativamente reduzido de perguntas em comparação com o primeiro ciclo de investigação-ação. Esta decisão foi tomada em resposta ao comportamento dos alunos observado no primeiro ciclo, que manifestaram alguns sinais de cansaço enquanto realizavam as atividades, traduzindo-se em momentos de maior distração e conversas alheias à atividade que estava a decorrer. Portanto, a redução no número de perguntas visou proporcionar um ambiente de avaliação e estudo mais leve e acessível, garantindo que os estudantes pudessem demonstrar o seu conhecimento e compreensão sem a sobrecarga adicional de testes ou laboratórios excessivamente longos. Essa adaptação também reflete uma consideração cuidadosa sobre o bem-estar dos estudantes.

4.1.2.1. Pré-teste

A aplicação do pré-teste (Anexo 7) ocorreu a 28 de maio de 2024, com uma duração de cinquenta minutos. No início da aula, a docente estagiária pediu aos alunos que guardassem o seu material escolar, uma vez que iriam resolver outro pré-teste, de

forma individual, também relacionado com conteúdos gramaticais, mas, desta vez, sobre um tipo diferente de orações.

Depois de se observar as dificuldades persistentes dos estudantes, elaborou-se um pré-teste centrado nas orações subordinadas substantivas completivas, selecionadas de forma criteriosa. Deliberadamente, todas as orações que foram retiradas d'*Os Maias* eram iniciadas pela conjunção subordinativa completiva “que”. O objetivo deste pré-teste, cuidadosamente elaborado tendo em consideração a complexidade crescente das questões conforme a Taxonomia revista de Bloom (Ferraz & Belhot, 2010), era, sobretudo, compreender se os alunos eram capazes de identificar e classificar orações subordinadas substantivas completivas, assim como uma conjunção subordinativa completiva.

Quanto à estrutura externa, o pré-teste era composto por duas questões, cada uma delas subdividida em várias perguntas, utilizando uma variedade de verbos de comando: *assinalar, avaliar, classificar, dividir, formular, indicar, ler, sublinhar, transcrever*. Esses verbos foram selecionados deliberadamente para orientar os alunos através de diferentes níveis de análise e compreensão, garantindo que as questões fossem claras e específicas quanto às ações esperadas nas suas respostas.

4.1.2.2. Laboratório gramatical

O laboratório gramatical do segundo ciclo de investigação-ação (Anexo 8) foi realizado pelos alunos após terminarem o pré-teste, durante 50 minutos, a 28 de maio, e posteriormente, a 31 de maio, também durante 50 minutos. Assim, o laboratório gramatical teve a duração total de 100 minutos, distribuídos por dois dias diferentes.

Tal como no primeiro ciclo de investigação-ação, foi solicitado aos estudantes que se organizassem em grupos de três, formando-se oito grupos de três, juntamente com um grupo composto por um par de alunos. Além disso, foi determinado que cada um deveria assumir um papel diferente: leitor, moderador ou escritor.

Todas as etapas presentes no laboratório gramatical abordavam conteúdos gramaticais que se esperava que os estudantes já tivessem dominado no 11º ano e faziam referência exclusivamente à obra *Os Maias*, visto que era a obra literária que os alunos estavam a estudar naquele momento. Conforme mencionado anteriormente, o

laboratório adotou um modelo de aprendizagem indutivo, no qual os discentes foram incentivados a desempenhar um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. À luz das observações efetuadas no início do ano letivo, foi decidido que o laboratório gramatical deste segundo ciclo de investigação-ação se deveria centrar na identificação e classificação das orações subordinadas substantivas completivas, bem como no elemento que as inicia. Ao longo do laboratório, foram utilizados os seguintes verbos de comando: *atentar, classificar, completar, dividir, formular, identificar, ler, observar, reler, reparar, rodear, sublinhar, substituir, transcrever, transformar*.

Este laboratório gramatical foi estruturado em seis etapas distintas, concretizando todas as tarefas propostas por Silvano e Rodrigues (2010). Era iniciado pela seguinte questão: “Como identificar uma oração subordinada substantiva completiva?” e mencionava-se que, através daquele laboratório gramatical, os alunos seriam capazes de: a) classificar o elemento que inicia a oração; b) identificar as orações subordinadas substantivas completivas.

Na primeira etapa do laboratório gramatical, os alunos deveriam observar minuciosamente doze frases selecionadas da obra *Os Maias*. Na segunda etapa, deveriam dividir as frases complexas que tinham observado anteriormente em duas orações distintas e, em seguida, sublinhar a oração que mantinha uma relação de dependência com a outra e classificá-la como “subordinada” ou “subordinante”. Adicionalmente, foi pedido que identificassem a palavra que introduzia cada oração — todas iniciadas pela conjunção subordinativa “que” — e a transcrevessem. Depois, teriam de classificar essa palavra e compreender o objetivo da informação introduzida por “que”, esperando-se que chegassem à conclusão de que completava o sentido do verbo da oração subordinante. Por fim, os alunos deveriam completar uma conclusão, através da qual compreenderam que as orações subordinadas substantivas completivas são introduzidas por uma conjunção subordinativa completiva.

Já na terceira etapa, os estudantes reliam nove frases e eram questionados sobre a classe gramatical da palavra que precedia a conjunção subordinativa completiva, com a expectativa de que identificassem essa palavra como um verbo. Na quarta etapa, eram utilizadas as mesmas nove frases da etapa anterior, mas com a ausência das orações subordinadas. Os alunos deveriam, então, avaliar se as frases eram gramaticais ou

agramaticais, sendo que este conceito de agramaticalidade já tinha sido assimilado pelos discentes através do laboratório gramatical anterior. Por fim, pedia-se que completassem uma conclusão, através da qual compreenderam que, ao suprimir a oração subordinada substantiva completiva, a frase torna-se agramatical, uma vez que é removida a informação essencial necessária para entender a mensagem transmitida.

A quinta etapa do laboratório iniciava-se com a questão: “Será possível pronominalizar orações subordinadas substantivas completivas?”. Primeiramente, apresentavam-se aos estudantes seis frases complexas, todas constituídas por orações subordinadas substantivas completivas. Seguidamente, pedia-se que transformassem as frases, substituindo a oração subordinada substantiva completiva por “isso” ou “isto”, efetuando as alterações necessárias. Após a transformação, os estudantes deveriam avaliar se as frases resultantes eram gramaticais ou agramaticais, justificando as suas respostas. Finalmente, os alunos completavam uma conclusão.

Na etapa seis, os alunos deveriam registar quatro palavras-chave que resumissem o que tinham aprendido. Esta etapa proporcionou à docente estagiária uma visão clara sobre os aspetos mais significativos do laboratório gramatical de acordo com a perspetiva dos alunos.

De modo a consolidar o conhecimento adquirido durante a realização do laboratório gramatical, os alunos deveriam completar uma conclusão final, que incluía uma síntese de todos os aspetos descobertos e aprendidos por eles.

Por último, na fase de treino e consolidação (Costa et al., 2011, p. 34), os estudantes deveriam realizar uma série de exercícios progressivos destinados a reforçar e aplicar os conceitos aprendidos sobre orações subordinadas substantivas completivas. Inicialmente, identificavam a conjunção “que” em orações subordinadas substantivas completivas. No segundo exercício, rodeavam e sublinhavam as alíneas com orações subordinadas substantivas completivas. Em seguida, dividiam frases complexas em duas orações e classificavam as orações subordinadas, substituindo-as pelos pronomes “isso” ou “isto”. Finalmente, leram um excerto d’*Os Maias* e criaram uma frase complexa com a estrutura: *oração subordinante + oração subordinada substantiva completiva*.

4.1.2.3. Pós-teste

Após a conclusão do laboratório gramatical, durante os primeiros 50 minutos da aula do dia 31 de maio de 2024, os alunos procederam à realização do pós-teste (Anexo 9). O pós-teste foi realizado individualmente e sem material de apoio, visando avaliar o progresso dos alunos.

Note-se que, neste ciclo, a estrutura do pós-teste, incluindo a sua organização, é idêntica à do pré-teste, uma decisão motivada pela análise dos dados recolhidos em março, realizada pela docente estagiária, que revelou que, embora o conteúdo dos testes fosse o mesmo, a variedade e o tipo de perguntas poderiam influenciar na facilidade ou dificuldade de resolução por parte dos alunos. Portanto, no presente ciclo, optou-se por realizar um pré-teste e um pós-teste com as mesmas questões, garantindo uma comparação precisa dos resultados sem que o tipo de perguntas interferisse na avaliação da aprendizagem, com o objetivo de verificar a evolução dos discentes.

4.1.2.4. Resultados obtidos

Note-se que, em março, aquando da aplicação do primeiro pré-teste, os alunos tinham manifestado surpresa e uma certa apreensão. Contudo, em maio, antes da aplicação do segundo pré-teste, a reação dos estudantes foi bastante diferente. Desta vez, não houve reações negativas; os discentes aceitaram tranquilamente a necessidade de realizar o pré-teste e prepararam-se para tal. Essa mudança de atitude sugere um aumento na familiaridade dos alunos com o estudo da gramática, o que reduziu o receio inicial que tinham em relação a esse tipo de atividades.

A docente estagiária observou que todos os estudantes estavam altamente motivados em completar as tarefas propostas. Esse entusiasmo foi particularmente notável, dado que os discentes mostraram que, ao trabalhar em grupo, através daquela metodologia, conseguiram superar os seus desafios e avançar nas etapas sem necessitar da intervenção da professora. Foram registados no diário da docente estagiária vários comentários efetuados pelos alunos do 11º Y, dos quais se destacam os seguintes:

- “Professora, ainda temos mais aulas para fazer outro laboratório antes de terminar o ano?”⁵;
- “Acho que aprendi mais com este laboratório do que nos outros anos.”;
- “Finalmente já estou a perceber as orações, damos isto desde o 7.º ano e ainda não tinha percebido nada!”.

De facto, a maior confiança dos alunos, no segundo ciclo, pode ser atribuída à metodologia do laboratório gramatical, que ajudou a desmistificar o estudo da gramática e contribuiu para que os alunos se sentissem mais preparados e menos ansiosos, apreciando-se um progresso positivo no processo de aprendizagem.

Como mencionado anteriormente, outro dos instrumentos utilizados para avaliar o desempenho dos estudantes antes e depois da intervenção foram os dados recolhidos do pré-teste e do pós-teste, que serão agora apresentados e analisados.

A questão 1.1 do pré-teste e do pós-teste solicitava que indicassem a classe e a subclasse das palavras sublinhadas num texto extraído do capítulo VIII d’*Os Maias*. As duas palavras sublinhadas eram “que” e esperava-se que, na primeira alínea, os alunos respondessem “conjunção subordinativa completiva”. Contudo, apenas 10 dos 23 alunos responderam corretamente à questão, enquanto os restantes 13 responderam incorretamente “pronome relativo”. Isso pode dever-se ao facto de, no laboratório anterior, os estudantes terem compreendido que a palavra “que”, pronome relativo, inicia uma oração subordinada adjetiva relativa. Aliás, esse aspeto é reforçado pela quantidade de discentes (17) que respondeu corretamente à seguinte alínea, na qual se esperava que respondessem “pronome relativo”, sendo que apenas 6 alunos escreveram respostas incorretas como “pronome” ou “conjunção”. Ainda assim, destaca-se que 43% respondeu corretamente ao primeiro exemplo, enquanto 74% respondeu corretamente ao segundo.

No pós-teste, o número de estudantes que respondeu corretamente à primeira alínea duplicou, uma vez que 20 alunos responderam corretamente. Apesar disso, 3 ainda classificaram erroneamente a palavra “que” como “pronome relativo”. Também na questão 1.1. b), houve um aumento significativo da taxa de sucesso, de 74% para

⁵ Um aluno do 11º Y colocou esta questão a 31 de maio, sendo que a 4 de junho era o último dia de aulas.

96%, indicando que apenas um aluno cometeu o erro de classificar “que” como “conjunção subordinativa completiva”. Note-se, também, que nenhum aluno deixou a resposta em branco em ambos os testes, parecendo indicar um aumento no interesse e na motivação dos alunos. Os resultados sugerem que o laboratório gramatical teve um impacto positivo na aprendizagem dos estudantes, evidenciando um progresso na identificação das classes gramaticais envolvidas.

Nas questões 1.2 a) e b), os estudantes deveriam transcrever as orações subordinadas introduzidas pelo vocábulo “que” nas linhas 1 e 4 de um excerto d’*Os Maias*; na questão 1.3, tinham de classificar as orações transcritas anteriormente. No pré-teste, na questão 1.2 a), 57% transcreveu corretamente a oração subordinada, enquanto os restantes 10 alunos transcreveram incorretamente toda a frase. Na questão 1.2 b), cerca de 78% dos estudantes transcreveu corretamente a oração, possivelmente, devido ao facto de se tratar de uma oração subordinada adjetiva, com a qual os estudantes já estavam familiarizados. No entanto, na questão 1.3 a), na qual se esperava que os alunos respondessem “oração subordinada substantiva completiva”, apenas 30%, ou 7 alunos, classificou corretamente a oração, com a maioria respondendo incorretamente “oração subordinada adjetiva relativa explicativa” devido, provavelmente, à presença de uma vírgula na frase, resultando em 61% de respostas incorretas e 9% em branco. Na questão 1.3 b), a resposta correta seria “oração subordinada adjetiva relativa restritiva” e cerca de 74% da turma respondeu corretamente, refletindo a consolidação do conhecimento adquirido no laboratório gramatical do primeiro ciclo.

Ao analisar os dados do pós-teste, verifica-se uma melhoria significativa nos resultados dos alunos. Na questão 1.2 a), a taxa de sucesso aumentou para 87%, comparativamente a 57% no pré-teste. Na questão 1.2 b), a taxa de sucesso passou de 78% para 96%, o que significa que apenas um aluno errou nessa questão. Na questão 1.3 a), o número de respostas corretas triplicou, obtendo-se 21 respostas certas, indicando a compreensão das diferenças entre as orações subordinadas substantivas completivas e as adjetivas relativas restritivas. Na questão 1.3 b), passou-se de 17 respostas corretas no pré-teste para 22 no pós-teste, representando uma taxa de sucesso de aproximadamente 96%. Em acréscimo, no pré-teste, 2 alunos não

responderam à questão 1.3, mas todos responderam no pós-teste, mostrando maior motivação e confiança na execução das tarefas.

Em relação à questão 1.4 do pré e pós-teste, os estudantes deveriam formular uma frase complexa relacionada com o conteúdo do excerto que tinham lido, conforme a estrutura estabelecida: “oração subordinante + oração subordinada substantiva completiva”. No pré-teste, observa-se que, dos 23 alunos, 19 optaram por responder, indicando que aproximadamente 17% da turma deixou a resposta em branco. Entre as 19 respostas recolhidas, somente 6 são corretas, enquanto as 13 respostas restantes são, portanto, incorretas, por vários motivos distintos. Por um lado, 5 estudantes, embora tivessem relacionado a frase com o excerto lido, redigiram orações subordinadas adjetivas em vez de orações subordinadas substantivas completivas, mostrando dificuldade em distinguir essas duas orações, como se evidencia nos seguintes exemplos: “Ele não podia encontrar a mulher que amava em Sintra.”; “Procurava a mulher que era muito esbelta.”. Além disso, 2 alunos escreveram orações subordinadas adverbiais (uma comparativa e uma consecutiva), o que evidencia uma falta de atenção à estrutura requerida: “Aquela mulher era preciosa como as águas de Matosinhos.”; “Procurava-a tão ansiosamente que a procurou por todo o lado.”. Por outro lado, observa-se que 6 estudantes não formularam frases relacionadas com o excerto literário previamente lido, indicando uma lacuna na compreensão da tarefa proposta e, também, na aplicação do conteúdo gramatical, uma vez que não escreveram orações subordinadas substantivas completivas, mas sim adjetivas, como se pode verificar nos seguintes exemplos: “Eu caí das escadas que estavam molhadas.”; “Eu gosto de morangos, que são vermelhos.”.

No pós-teste, é importante destacar que o número de discentes que não respondeu à questão 1.4 reduziu para metade, com apenas 2 optando por não responder, em comparação aos 4 que não responderam no pré-teste. Das 21 respostas recolhidas, todas eram corretas, uma vez que demonstravam uma clara relação com o excerto lido e eram orações subordinadas substantivas completivas. Para ilustrar, serão apresentados alguns exemplos das respostas escritas pelos estudantes: “Acreditas que ele vai a Sintra?”; “Carlos da Maia pensava que ela estava em Sintra.”; “Carlos suponha que ela teria ido embora.”. Estes exemplos evidenciam que os alunos leram com atenção

o que era solicitado na questão e conseguiram estabelecer uma relação com o excerto. Além disso, é digno de nota que nenhum estudante voltou a cometer o erro de redigir orações subordinadas adverbiais ou adjetivas.

Na questão 2, os estudantes foram expostos a sete frases complexas. Na questão 2.1, deveriam dividir essas frases, e na questão 2.2, sublinhar as orações subordinadas introduzidas pelo vocábulo “que”. Na questão 2.2.1, indicariam a classe e a subclasse da palavra “que” em cada oração. No pré-teste, apenas 52%, ou 12 alunos, conseguiu dividir corretamente as frases complexas e identificar as orações subordinadas. Já na questão 2.2.1, somente 6 alunos responderam corretamente, indicando que 74% não conseguiu distinguir um pronome relativo de uma conjunção subordinativa completiva. Além disso, entre 9% e 22% dos alunos não respondeu a essas questões, evidenciando pouca participação e motivação nesta atividade específica.

Nos resultados do pós-teste, todos os estudantes responderam às questões, sugerindo um aumento de confiança nas suas respostas após a realização do laboratório gramatical. Observa-se que as questões 2.1 e 2.2 tiveram uma taxa de sucesso de aproximadamente 87%, indicando que apenas 13% dos alunos teve dificuldades em dividir as frases complexas e identificar as orações subordinadas introduzidas por “que”. Comparativamente ao pré-teste, no qual 48% não conseguiu resolver as questões, este resultado destaca um progresso significativo. Na questão 2.2.1, observou-se um aumento nos resultados positivos, uma vez que triplicaram, passando de 6 para 18. Isso demonstra que cerca de 78% dos alunos, agora, conseguem distinguir adequadamente uma conjunção subordinativa completiva de um pronome relativo. No entanto, ainda há 22% da turma que enfrenta dificuldades nessa distinção.

Na questão 2.3, os estudantes deveriam assinalar com uma cruz apenas as orações que retomavam o antecedente com o qual se relacionavam, e, na questão 2.3.1, deveriam classificá-las. No pré-teste, 2 alunos optaram por não responder a nenhuma das questões e apenas 52% conseguiu resolver corretamente essas duas questões. Destaca-se que 9 alunos confundiram as orações, assinalando, incorretamente, as orações subordinadas substantivas completivas como aquelas que retomavam o antecedente. Essa confusão afetou, por consequência, as respostas dos estudantes na questão 2.3.1, resultando na classificação incorreta dessas orações.

No pós-teste, aproximadamente 91% respondeu corretamente às questões. Este resultado é extremamente positivo, especialmente quando comparado com a taxa de sucesso de apenas 52% obtida no pré-teste. De facto, apenas 2 alunos confundiram as orações, assinalando incorretamente as orações subordinadas substantivas completivas como aquelas que retomavam o antecedente.

Na questão 2.4, os estudantes teriam de classificar as orações não assinaladas previamente. Depois, na questão 2.4.1, deveriam avaliar a seguinte afirmação como verdadeira ou falsa: *Estas orações completam o sentido do verbo da oração subordinante*. No pré-teste, apenas 30% dos alunos conseguiu classificar corretamente as orações como subordinadas substantivas completivas. Contudo, aproximadamente 52% classificou-as incorretamente como orações subordinadas adjetivas relativas ou restritivas ou explicativas. Esse erro evidencia uma dificuldade persistente na distinção e identificação correta dos diferentes tipos de orações subordinadas. Em acréscimo, 4 alunos não responderam à questão, o que pode indicar o receio de errar. Assim, os resultados indicam que ainda existem lacunas na identificação de orações subordinadas.

No pós-teste, os resultados positivos triplicaram tanto na questão 2.4 como na questão 2.4.1: contrariamente às 7 respostas certas no pré-teste, obtiveram-se 21 no pós-teste. Esses resultados positivos demonstram que 91% dos alunos, após a realização dos laboratórios, conseguiu distinguir as orações subordinadas adjetivas das substantivas completivas. Além disso, o número de estudantes que optou por não responder reduziu-se completamente, em oposição a 17% da turma que não respondeu no pré-teste, o que indica que todos os discentes se sentiram confiantes e preparados para responder a essas questões. Embora 2 alunos tenham errado ao classificar as orações como “oração subordinada adjetiva relativa restritiva”, a participação total e a alta taxa de respostas corretas são sinais claros de um progresso significativo.

Para concluir a apresentação dos resultados obtidos, destaca-se que, na etapa seis do laboratório gramatical, as respostas dos alunos foram bastante reveladoras: termos como “aprendizagem”, “conhecimento”, “consolidação” e “compreensão” indicam que os discentes sentiram que o laboratório os auxiliou a consolidar e refletir sobre os conteúdos gramaticais. Outros alunos usaram termos técnicos como “conjunção subordinativa completiva”, “gramatical”, “dependência”, “orações” e

“completar o sentido do verbo”, revelando uma atenção mais dirigida ao conteúdo assimilado. Esta etapa permitiu verificar que o laboratório não só ajudou os alunos a interiorizar os conteúdos gramaticais estudados, mas também a desenvolver a consciência de que essa metodologia pode ser benéfica para a compreensão e consolidação desses conteúdos.

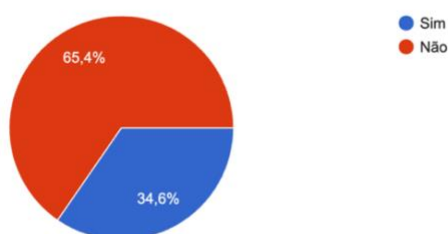
4.1.2.5. Inquérito por questionário

Com o intuito de avaliar a percepção dos estudantes sobre a eficácia dos laboratórios gramaticais na consolidação dos conteúdos, foi realizado um inquérito online através de um questionário (Anexo 10) na plataforma *Google Forms*. O questionário foi preenchido numa aula de cinquenta minutos no dia 4 de junho de 2024. A análise dos dados incluiu as 26 respostas dos alunos, independentemente da sua presença nas datas dos pré e pós-testes, uma vez que o foco principal recaiu sobre os discentes que efetivamente participaram nos dois laboratórios gramaticais, o que corresponde à totalidade de alunos do 11º Y.

O inquérito por questionário era composto por catorze perguntas sendo que, na maioria das vezes, os estudantes apenas tinham de responder assinalando uma de cinco opções (“Concordo totalmente”, “Concordo”, “Não concordo nem discordo”, “Discordo”, “Discordo totalmente”), seguindo a lógica da Escala de Likert. No entanto, algumas questões exigiam um raciocínio mais complexo como, por exemplo, selecionar frases que consideravam ser vantagens ou desvantagens do laboratório gramatical.

Figura 2 – Resultados obtidos relativamente ao 1º tópico do inquérito do 11º Y

1. Já tinhas realizado um laboratório gramatical em anos anteriores?
26 respostas



Fonte: Elaboração própria

Primeiramente, perguntava-se aos alunos se já tinham realizado um laboratório gramatical em anos anteriores. A análise dos resultados revela que apenas 9 dos 26 alunos tinham realizado um laboratório previamente, o que significa que 65,4% não estava familiarizado com esta metodologia antes da intervenção. Este dado é significativo, pois indica que a maioria dos estudantes estava a ser exposta a esta metodologia de trabalho pela primeira vez, o que pode ter influenciado a sua perceção e a eficácia do método utilizado.

Figura 3 – Resultados obtidos relativamente ao 2º tópico do inquérito do 11º Y



Fonte: Elaboração própria

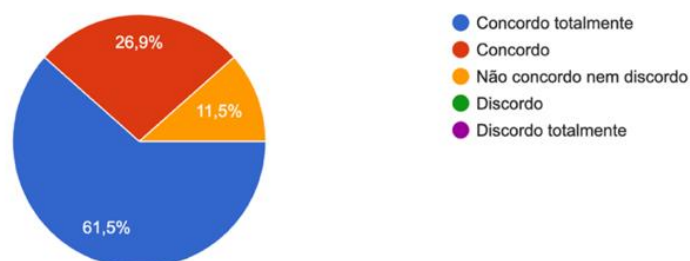
Em sequência, a segunda pergunta do questionário solicitava aos estudantes que tinham afirmado ter realizado um laboratório gramatical em anos anteriores que avaliassem a sua experiência anterior, utilizando uma escala de classificação com as opções “muito boa”, “boa”, “satisfatória”, “má” ou “muito má”. Os resultados mostram que 66,7% classificou a sua experiência anterior como muito boa, enquanto os restantes a avaliaram entre boa e satisfatória.

Portanto, ao analisar os dados tanto da primeira como da segunda questão, destaca-se que apenas 9 alunos já estavam familiarizados com esta metodologia de trabalho, enquanto os restantes 17 nunca tinham trabalhado dessa forma, demonstrando que a maioria dos alunos teve o seu primeiro contacto com o laboratório gramatical durante a intervenção que se descreve neste projeto. Esta nova experiência para 65,4% torna-se ainda mais relevante ao considerar os altos índices de avaliações positivas entre aqueles que já tinham tido contacto com a metodologia, sugerindo que os resultados futuros podiam ser igualmente promissores para os restantes alunos.

Figura 4 – Resultados obtidos relativamente ao 3º tópico do inquérito do 11º Y

3. Considero as atividades do laboratório gramatical muito interessantes.

26 respostas

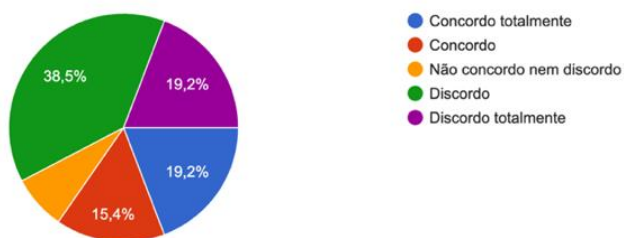


Fonte: Elaboração própria

Com respeito ao terceiro tópico do questionário, no qual se pedia aos alunos que manifestassem o seu grau de concordância com um item sobre se consideravam interessantes as atividades propostas no laboratório gramatical, os resultados mostram que 61,5%, ou seja, 16 dos 26 alunos, respondeu “Concordo totalmente”, sugerindo que a maioria dos estudantes considerou as atividades significativas, o que indica que o laboratório gramatical conseguiu captar a atenção de uma grande parte da turma. Em acréscimo, 7 alunos, representando 26,9% da turma, responderam “Concordo”, o que reforça a ideia de que as atividades são interessantes. Embora esses discentes não tenham expressado um entusiasmo extremo como os que concordaram totalmente, ainda assim, demonstraram uma apreciação pelo método de ensino utilizado. Por outro lado, 3 alunos responderam “Não concordo nem discordo”, indicando uma postura neutra ou indiferente em relação às atividades. Esta neutralidade pode ser uma área a explorar para entender o que poderia aumentar o envolvimento desses estudantes. É importante destacar que nenhuma resposta foi registada nas opções “Discordo” ou “Discordo totalmente”, o que sugere que nenhum discente considerou as atividades do laboratório gramatical desinteressantes.

Figura 5 – Resultados obtidos relativamente ao 4º tópico do inquérito do 11º Y

4. Considero as atividades do laboratório gramatical difíceis.
26 respostas

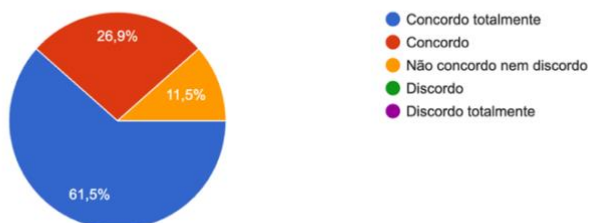


Fonte: Elaboração própria

Os resultados da quarta questão mostram que 38,5%, ou 10 alunos, discordou da afirmação, e 19,2%, ou 5 estudantes, discordou totalmente, indicando que a maioria não considerou as atividades do laboratório gramatical difíceis, somando um total de 57,7% que não enfrentou dificuldades ao realizar as atividades propostas. Apesar disso, observa-se que 2 discentes responderam “Não concordo nem discordo”, indicando uma postura neutra, sugerindo que esses estudantes não consideraram as atividades nem fáceis nem difíceis. Por outro lado, 4 alunos, ou 15,4%, concordaram com o facto de as atividades serem difíceis, e 5 estudantes, representando 19,2%, concordaram totalmente com a afirmação. Isto significa que, no total, 34,6% sentiu dificuldades ao realizar as atividades do laboratório gramatical. Este dado é muito relevante, pois mostra que, embora tenha sido acessível para mais de metade da turma, há um grupo considerável de estudantes que enfrentou dificuldades. Portanto, destaca-se a necessidade de realizar ajustes na metodologia de trabalho para garantir que todos os alunos possam beneficiar plenamente das atividades propostas.

Figura 6 – Resultados obtidos relativamente ao 5º tópico do inquérito do 11º Y

5. As instruções do laboratório gramatical eram claras e fáceis de compreender.
26 respostas

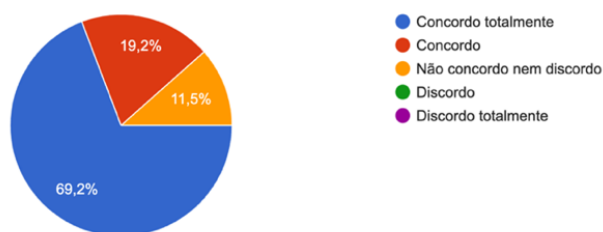


Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar, 61,5%, ou seja, 16 dos 26 alunos, concordou totalmente com a afirmação, demonstrando uma percepção muito positiva em relação à clareza e facilidade de compreensão das instruções dos laboratórios. Em acréscimo, 26,9% da turma, correspondendo a 7 estudantes, concordou com a afirmação, o que revela que a grande maioria da turma considerou as instruções claras e fáceis de acompanhar. Apenas 3 alunos, ou 11,5% da turma, responderam “Não concordo nem discordo”, mostrando uma postura neutra em relação à clareza das instruções. Outro aspeto significativo é que nenhum aluno respondeu com “Discordo” ou “Discordo totalmente”, logo, a ausência de respostas negativas sugere que as instruções utilizadas eram adequadas e claras para os discentes, facilitando a compreensão das atividades propostas. De facto, a clareza das instruções é um fator crucial para o sucesso de qualquer atividade, especialmente num contexto de aprendizagem ativa, em que se espera que sejam os estudantes a descobrir e a formular as regras. Esta percepção da clareza das instruções também contribui para a motivação dos estudantes, uma vez que compreender claramente o que se espera deles pode reduzir a ansiedade e aumentar a confiança na realização das tarefas.

Figura 7 – Resultados obtidos relativamente ao 6º tópico do inquérito do 11º Y

6. O primeiro laboratório gramatical ajudou-me a compreender a diferença entre as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e as explicativas.
26 respostas



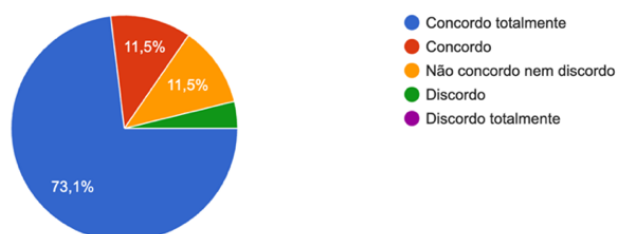
Fonte: Elaboração própria

Na sexta questão do questionário, os alunos deveriam responder, através da escala de Likert, se tinham compreendido a diferença entre as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e as explicativas após a realização do primeiro laboratório gramatical. Segundo os dados, 69,2%, o que corresponde a 18 dos 26 estudantes, concordou totalmente com a afirmação. Em acréscimo, 19,2%, ou seja, 5 alunos, concordou com a afirmação. Isso indica que a maioria dos discentes considerou que o laboratório gramatical foi eficaz em ajudá-los a compreender a diferença entre as

orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e as explicativas. Apenas 3 estudantes, correspondendo a 11,5% da turma, responderam “Não concordo nem discordo”, indicando uma postura neutra em relação ao impacto do laboratório na compreensão das orações subordinadas adjetivas. Note-se que nenhum aluno respondeu com “Discordo” ou “Discordo totalmente”. Todos estes resultados são positivos, pois indicam que a maioria dos discentes viu benefícios claros no primeiro laboratório gramatical respetivamente à distinção das orações subordinadas adjetivas relativas, sugerindo que a metodologia utilizada foi eficaz.

Figura 8 – Resultados obtidos relativamente ao 7º tópico do inquérito do 11º Y

7. O segundo laboratório gramatical ajudou-me a saber identificar orações subordinadas substantivas completivas.
26 respostas

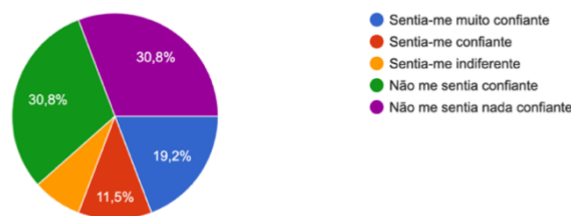


Fonte: Elaboração própria

Os resultados do sétimo tópico revelam que a maioria dos estudantes teve uma perceção positiva em relação ao impacto do segundo laboratório gramatical. De acordo com os dados, 73,1%, o que corresponde a 19 dos 26 alunos, concordou totalmente com a afirmação. Além disso, 11,5%, o que equivale a 3 estudantes, concordou com a afirmação, sugerindo que a maioria dos discentes considerou que o laboratório gramatical foi eficaz em ajudá-los a identificar orações subordinadas substantivas completivas. Apenas 3 estudantes, correspondendo a 11,5% da turma, responderam “Não concordo nem discordo”. No entanto, observa-se que 1 aluno respondeu que discordava da afirmação, ou seja, que não conseguiu identificar e classificar esse tipo específico de orações após a realização do laboratório. Observando os resultados, destaca-se que, de modo geral, o segundo laboratório gramatical foi bem-sucedido, com uma alta taxa de concordância entre os participantes. Apesar disso, os resultados também destacam a importância contínua de prestar apoio a determinados estudantes que ainda enfrentam dificuldades a esse nível.

Figura 9 – Resultados obtidos relativamente ao 8º tópico do inquérito do 11º Y

8. Como te sentias ao responder a exercícios gramaticais, antes da realização dos laboratórios gramaticais?
26 respostas

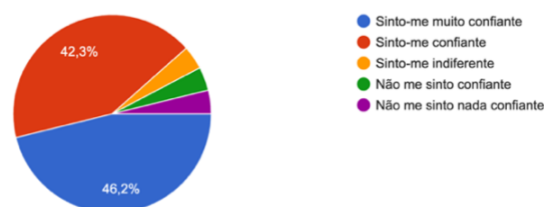


Fonte: Elaboração própria

Os resultados da oitava pergunta do questionário revelaram uma diversidade de respostas: 8 alunos (30,8% da turma) responderam que não se sentiam nada confiantes ao enfrentar exercícios gramaticais antes da realização dos laboratórios e outros 8 afirmaram que não se sentiam confiantes. Portanto, um total de 16 alunos (61,6% da turma) indicou não sentir confiança ao lidar com exercícios gramaticais antes da implementação dos laboratórios gramaticais. Por outro lado, 7,7% (2 alunos) afirmou sentir-se indiferente em relação a essa questão, enquanto 11,5% (3 alunos) respondeu que se sentia confiante e 19,2% (5 alunos) indicou sentir-se muito confiante. Estes dados sugerem que a maioria dos discentes da turma enfrentava inseguranças ao resolver exercícios gramaticais antes da implementação dos laboratórios.

Figura 10 – Resultados obtidos relativamente ao 9º tópico do inquérito do 11º Y

9. Como te sentes, agora, ao responder a exercícios gramaticais, após a realização dos laboratórios gramaticais?
26 respostas

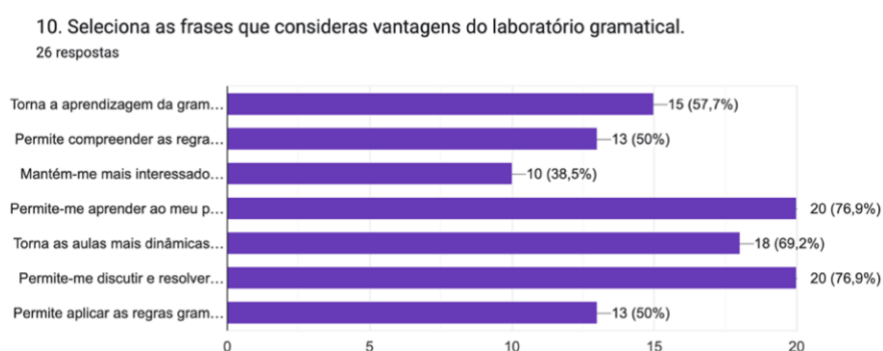


Fonte: Elaboração própria

O nono tópico questionava aos alunos como se sentiam, naquele momento, após a realização dos dois laboratórios, ao responder a exercícios gramaticais. As respostas obtidas foram extremamente positivas, o que evidencia o impacto significativo dos laboratórios gramaticais não só na compreensão gramatical dos estudantes, mas

também na sua atitude em relação aos exercícios desse domínio. Dos 26 alunos participantes, uma expressiva maioria de 42,3% afirmou sentir-se confiante, enquanto impressionantes 46,2% relataram sentir-se muito confiantes. Isso demonstra que 23 discentes reconheceram uma melhoria considerável nas suas capacidades na área gramatical, devido à metodologia utilizada nos laboratórios. No entanto, 3 estudantes apresentaram respostas não tão positivas. Essas respostas destacam que, apesar da eficácia geral dos laboratórios, ainda há desafios a ser enfrentados na adaptação dessa metodologia para atender às necessidades individuais de todos os discentes.

Figura 11 – Resultados obtidos relativamente ao 10º tópico do inquérito do 11º Y

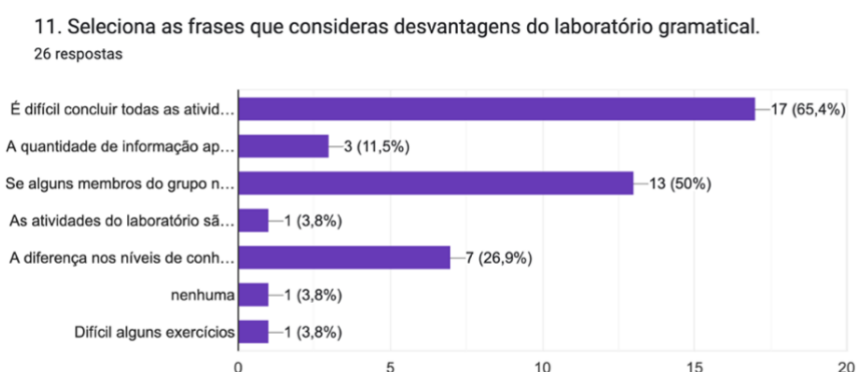


Fonte: Elaboração própria

A décima pergunta do questionário visava avaliar as percepções dos alunos sobre as vantagens dos laboratórios gramaticais. Os estudantes tinham à disposição sete opções e podiam seleccionar livremente todas as que considerassem ser vantagens, sem um limite máximo ou mínimo de escolhas. Os resultados revelaram que 76,9%, o que corresponde a 20 dos 26 participantes, escolheu as opções “Permite-me aprender ao meu próprio ritmo” e “Permite-me discutir e resolver problemas com os meus colegas”. Essa escolha destaca a percepção dos alunos de que os laboratórios gramaticais promovem uma aprendizagem mais colaborativa. Além disso, 69,2%, o que equivale a 18 estudantes, seleccionou a opção “Torna as aulas mais dinâmicas e menos monótonas”, indicando que os discentes valorizam o dinamismo introduzido pelos laboratórios gramaticais, ao invés da exposição e intervenção tradicional por parte do professor. Outra vantagem seleccionada por 57,7% foi “Torna a aprendizagem da gramática mais envolvente e interessante”, sugerindo que os laboratórios gramaticais são uma ferramenta eficaz para aumentar a motivação dos discentes em relação ao estudo da gramática. Em acréscimo, as opções “Permite compreender as regras

gramaticais de forma autónoma” e “Permite aplicar as regras gramaticais em contextos práticos, o que facilita a sua compreensão” foram selecionadas por 50% da turma, indicando que há uma valorização significativa da autonomia na aprendizagem e da aplicação prática das regras gramaticais. Por outro lado, a opção menos escolhida foi “Mantém-me mais interessado e motivado durante as aulas”, o que sugere que alguns discentes podem ainda enfrentar desafios em manter altos níveis de concentração durante as atividades. Ainda assim, estes resultados demonstram que os estudantes reconhecem os laboratórios gramaticais como uma metodologia eficaz e benéfica para o ensino da gramática.

Figura 12 – Resultados obtidos relativamente ao 11º tópico do inquérito do 11º Y



Fonte: Elaboração própria

O décimo primeiro tópico do questionário focou-se em identificar as potenciais desvantagens percebidas pelos discentes em relação aos laboratórios gramaticais. Para isso, foram apresentadas várias opções e os estudantes deveriam selecionar aquelas que consideravam ser desvantagens, sem um limite máximo ou mínimo de escolhas. Os resultados mostram que a maior desvantagem assinalada pelos estudantes foi “É difícil concluir todas as atividades no tempo disponível”, com 65,4%, ou seja, 17 alunos, indicando que os 100 minutos dedicados não eram suficientes para concluir tranquilamente os laboratórios, mesmo após ajustes realizados no segundo ciclo da investigação-ação, que visavam reduzir o número de etapas presentes no laboratório. Em seguida, destaca-se a preocupação de metade da turma (50%) com o facto de “Se alguns membros do grupo não participam ativamente, prejudicam a aprendizagem dos outros”, sugerindo uma perceção de que a colaboração e a contribuição de todos são essenciais para o sucesso das atividades. Outra questão relevante foi “A diferença nos

níveis de conhecimento gramatical entre os alunos torna difícil para alguns acompanhar o ritmo da atividade”, identificada por 26,9% como um desafio, indicando que alguns estudantes podem sentir dificuldades em acompanhar o ritmo das atividades devido a variações individuais de conhecimento prévio. Por outro lado, “A quantidade de informação apresentada é excessiva, tornando difícil compreender tudo” só foi mencionada por 11,5% dos alunos, sugerindo que, apesar da complexidade das atividades, a maioria conseguiu trabalhar com o volume de informação apresentado. Por fim, apenas um aluno selecionou a opção “As atividades do laboratório são muito desafiantes e difíceis de acompanhar”. Note-se que neste tópico, assim como no anterior, existia a opção “Outra”, que permitia aos discentes escreverem as suas próprias respostas. No tópico anterior, nenhum aluno escreveu, mas neste, dois estudantes contribuíram, sendo uma das respostas “nenhuma”, destacando que o laboratório gramatical não tem qualquer tipo de desvantagem, e “difícil alguns exercícios”. Este tópico é extremamente relevante, porque os resultados destacam áreas de melhoria para futuros laboratórios gramaticais.

Com respeito à pergunta aberta “Que sugestões darias para melhorar as atividades do laboratório gramatical?”, apenas 8 estudantes responderam, representando uma participação relativamente baixa em comparação com o total de 26 alunos. Das 8 respostas recebidas e das 7 suscetíveis de ser analisadas, observa-se uma falta de sugestões para melhorias, sugerindo que os discentes estavam satisfeitos com a estrutura e o método das atividades propostas no laboratório gramatical. Portanto, todas as respostas recolhidas indicam que os estudantes não tinham críticas a fazer ou sugestões para mudanças, ou seja, todos afirmaram que estavam satisfeitos com essa metodologia de trabalho, não desejando realizar alterações.

A penúltima pergunta do questionário era formulada da seguinte maneira: “Gostaste de realizar os laboratórios gramaticais?” e as opções de resposta eram “sim”, “não sei” ou “não”. A grande maioria dos estudantes, ou seja, 96,2%, indicou que gostou de realizar os laboratórios gramaticais, refletindo uma receção positiva por parte da turma. Contudo, um aluno respondeu que não gostou da experiência. Assim sendo, de modo geral, os dados revelam uma alta taxa de satisfação dos discentes em relação aos

laboratórios gramaticais implementados, embora não tenha sido possível agradar a totalidade da turma.

Por fim, a última questão do inquérito era a seguinte: “Gostarias de realizar outros laboratórios gramaticais no futuro?” e as opções disponíveis eram “sim”, “talvez” ou “não”. Com 84,6% da turma a responder positivamente, fica evidente que a maioria expressou um desejo claro de continuar a participar em atividades similares no futuro, indicando uma percepção positiva sobre os benefícios dos laboratórios gramaticais para a aprendizagem ou consolidação de conteúdos gramaticais. Apenas 15,4% demonstrou alguma indecisão ou falta de interesse, com dois estudantes a responder “talvez” e outros dois “não”.

4.2. Turma de Espanhol

O plano de ação desenvolvido ao longo do estágio pedagógico com os alunos do 10º X caracterizou-se por dois ciclos de investigação, realizados durante o segundo semestre. Esta intervenção foi conduzida ao longo de nove aulas de cinquenta minutos cada, entre 10 de abril e 5 de junho de 2024.

Contrariamente ao que sucedeu com a turma de Português, na qual se utilizou um pré-teste e um pós-teste para a comparação de resultados, o possível progresso dos alunos da turma de Espanhol foi verificado através das tarefas finais.

4.2.1. 1º ciclo de investigação-ação

O primeiro ciclo de investigação-ação de Espanhol ocorreu nos dias 10 e 11 de abril de 2024, durante o segundo período supervisionado. É importante mencionar que, do total de 27 alunos, três deles não conseguiram completar o primeiro ciclo de investigação-ação devido à ausência em algumas das datas mencionadas anteriormente. Assim, ao analisar os dados recolhidos através da tarefa final, optou-se por considerar apenas os 24 estudantes que estiveram presentes em todas as etapas deste ciclo de investigação. Esta decisão foi tomada para obter uma análise fidedigna do impacto do ciclo de investigação-ação com respeito ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

No dia 11 de abril, durante duas aulas de cinquenta minutos cada, os estudantes tiveram a oportunidade de realizar uma tarefa final nos grupos que tinham sido organizados na aula anterior, na qual simularam a participação num dia de voluntariado dirigido a prestar apoio a um grupo de crianças em situação de risco social. O objetivo era que os alunos desenvolvessem um plano de atividades para proporcionar um dia diferente e divertido para essas crianças. Escolheu-se esta tarefa final, uma vez que todos os discentes estavam extremamente envolvidos em atividades de voluntariado, tanto na escola quanto fora dela (Capítulo 1.1.2.1). Por essa razão, esta tarefa final é especialmente significativa para eles, já que se relaciona diretamente com as suas experiências e interesses pessoais, tornando a aprendizagem mais relevante.

A tarefa final (Anexo 13) estava enquadrada na unidade didática “Diviértete”, cujo tema central eram os desportos e as atividades de ócio. Esta unidade didática tinha como objetivos, entre outros, compreender e extrair informação relevante de vídeos relacionados com as atividades de ócio e os desportos, através de atividades de compreensão audiovisual, assim como apresentar um plano de atividades, através de uma atividade de expressão oral, utilizando corretamente o verbo “gustar”.

O primeiro passo da tarefa final era recordar a informação que tinham aprendido sobre atividades de ócio e desportos. Em seguida, deveriam desenhar um plano que incluísse essas atividades ou desportos, especificando-se que deveriam ser no mínimo seis. Depois, deveriam detalhar o número recomendado de participantes para cada atividade. Posteriormente, deveriam utilizar o verbo “gustar” para explicar o motivo da escolha de certas atividades ou desportos ou como essa escolha poderia proporcionar um dia mais feliz e divertido para as crianças. Para auxiliar os alunos, foram proporcionados alguns exemplos, como “Proponemos una sesión de pintura, porque a los niños les gustan los colores”. Por último, os estudantes deveriam apresentar o plano de atividades a toda a turma e às docentes, num máximo de dois minutos. Assim, as atividades comunicativas da língua envolvidas nesta tarefa final incluíam a expressão escrita, a interação oral e a expressão oral.

É necessário ressaltar que, devido à proximidade linguística e cultural entre o Espanhol e o Português, os alunos portugueses que aprendem Espanhol são considerados pelas AE (DGE, 2018a) falsos principiantes. Contudo, embora essa

semelhança possa facilitar a aquisição de conhecimentos, frequentemente também gera interferências e obstáculos, tal como referem Javier Díaz Castromil e Laura Torres Calvo (2014). Estes autores consultaram alguns professores de ELE em diferentes contextos educativos em Portugal e, por conseguinte, verificaram que o ensino do verbo “gustar” é problemático, uma vez que “[...] entre docentes no hay una clara unidad sobre cómo enseñarlo, no parece evidente que haya una estrategia específica para conseguir que los alumnos lleguen a la utilización del verbo *gustar* con todos sus componentes sin transferencias del portugués” (p. 75).

Em acréscimo, Díaz e Torres (2014) fizeram uma reflexão sobre as dificuldades que os estudantes – aqueles que se comunicam em Português – enfrentam ao assimilar o verbo “gustar”:

[...] dificultad en el dominio de la estructura inversa del verbo *gustar* (O. V. S.); utilización de los pronombres personales con función de sujeto (*yo – tú – él/ella – nosotros – vosotros – ellos/ellas*), recreando la estructura del verbo *gustar* en portugués (S. V. O.) y la consiguiente concordancia del sujeto con el verbo; utilización de la estructura *gustar de*; dificultad en el empleo de los pronombres átonos (*me – te – le- nos – os – le*), en proclisis o enclisis, o la total ausencia de ellos; y la ausencia de la preposición *a*. (p. 77).

Exemplificando, com base no conhecimento que um aluno português possui da estrutura do verbo gostar na sua língua, é compreensível que, inicialmente, pense que, em Espanhol, na frase “Me gustan los deportes de aventura”, o sujeito seja “me” e o objeto “deportes de aventura”, quando, na verdade, a estrutura gramatical é inversa.

Considerando a diversidade de abordagens no ensino do verbo “gustar” em ELE, é comum que cada docente adote diferentes estratégias. No entanto, uma prática comum em todos envolve começar com a introdução dos pronomes tónicos e átonos, fundamentais para a correta utilização do verbo; em seguida, apresentar as duas formas do verbo no presente do indicativo: “gusta” e “gustan”; por último, discutir as regras de concordância com os referentes no singular ou plural, um aspeto crucial para a correta utilização do verbo “gustar” em contextos variados (Díaz & Torres, 2014). Além disso, os autores mencionam que “sería conveniente hacer ejercicios prácticos, en una dinámica en la que interactuasen entre ellos [...]. Se proseguiría dirigiendo a los alumnos a sacar sus propias conclusiones [...]” (p. 78). De facto, é esta a abordagem que se pode verificar

no primeiro laboratório gramatical. O objetivo principal desta proposta era que os alunos adquirissem conhecimento sobre o verbo através da reflexão da sua estrutura, formulando as suas próprias conclusões.

De modo a proceder à realização da tarefa final, foram formados oito grupos, cada um dos quais deveria redigir, no mínimo, seis frases utilizando o verbo “gustar”. Após a apresentação oral das frases, foi reservado um tempo para corrigir erros recorrentes, tanto lexicais quanto gramaticais. Destaca-se, também, que o plano de atividades dos grupos incluía outros detalhes, como o número de participantes envolvidos em cada atividade. Contudo, para a posterior análise dos dados, foram transcritas apenas as frases que continham o verbo “gustar”, exatamente como redigidas pelos estudantes (Anexo 14), com o objetivo de manter a autenticidade e a integridade das suas produções.

É imperativo ressaltar que os alunos tiveram de completar um processo complexo para a concretização dos planos de atividades. Embora tenham sido transcritas apenas seis frases de cada grupo para proceder à análise dos dados, na realidade, os discentes precisaram de interagir entre si, recordar conteúdos lexicais prévios, rever conteúdos abordados através do laboratório gramatical e mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas precedentes. Esse processo foi essencial para que pudessem desenvolver o plano de atividades.

4.2.1.1. Laboratório gramatical

O laboratório gramatical (Anexo 11), realizado no dia 10 de abril de 2024, durante duas aulas de cinquenta minutos, centrou-se na aprendizagem do verbo “gustar” para expressar gostos, conjugando-o no presente do indicativo. Assim, os estudantes tiveram a oportunidade de explorar as particularidades desse verbo, além de praticar a sua utilização em atividades comunicativas da língua.

Como referido anteriormente, o laboratório gramatical adotou um modelo de aprendizagem indutivo, assim como os laboratórios implementados na turma de Português. Contudo, note-se que este laboratório não possuía um nível de complexidade equivalente ao de Português, uma vez que, neste caso, se tratava da aprendizagem de uma LE e os alunos se encontravam num nível de iniciação. Desse

modo, procurou-se que os estudantes fossem autónomos na sua aprendizagem, utilizando um *corpus* muito simples, mas adequado ao seu nível. Na verdade, o laboratório gramatical permitiu que os discentes se envolvessem de maneira mais significativa na aprendizagem do novo conteúdo gramatical, uma vez que não foram meros recetores de informação, mas participantes ativos no processo de descoberta. A formulação de hipóteses, seguida pela sua verificação e reformulação, facilitou uma compreensão mais sólida das regras gramaticais. Ao lecionar a gramática dessa forma, o laboratório gramatical não só atendeu às diretrizes do QECR, como também promoveu uma maior participação e motivação por parte dos alunos.

No dia 10 de abril, solicitou-se aos estudantes que se organizassem em grupos de três; dos 24 alunos presentes naquele dia, foram formados oito grupos. Com o intuito de garantir a participação equitativa de todos os membros e evitar que algum discente se dispensasse das suas responsabilidades, foi estabelecido que cada um deveria assumir um papel específico: leitor, moderador ou escritor. Tendo em consideração que se trata de uma LE, a professora estagiária adaptou a estrutura elaborada por Rodrigues (2023) e redigiu-a em Espanhol (Anexo 12), para explicar aos estudantes as funções que cada um deveria cumprir. Cada grupo de alunos teve a autonomia de designar os responsáveis por cada função.

Este laboratório era composto por cinco etapas, concretizando todas as tarefas propostas por Silvano e Rodrigues (2010), e incluía os seguintes verbos de comando: *añade, completa, corrige, escucha, lee, observa, reescribe, rodea, señala, subraya, tacha, transcribe*. No laboratório, mencionava-se que o objetivo era o aluno ser capaz de expressar gostos através do verbo “gustar”. Na primeira etapa, era pedido que ouvissem atentamente o vídeo “Mi deporte favorito”, com o objetivo de os expor a um *input*, ou seja, ao uso do verbo “gustar” conjugado em várias pessoas no presente do indicativo. Tal como refere Sheila Estaire (2011),

los estudios de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras indican que aprendemos en situaciones de comunicación a través de la exposición a patrones lingüísticos utilizados en las unidades holísticas de comunicación presentes en el *input*, no a través del estudio de componentes aislados del sistema lingüístico (p. 4).

Portanto, esta exposição foi pensada para familiarizar os alunos com a conjugação do verbo “gustar” e com a estrutura das frases que expressam preferências pessoais. Ao ouvirem atentamente o vídeo, os estudantes puderam perceber como o verbo é utilizado, frequentemente, em contextos reais. Além disso, o *input* incidia sobre o vocabulário relacionado com os desportos favoritos e sobre a estrutura do verbo “gustar”, que permitiu aos discentes ouvirem o verbo no contexto de conversas sobre desportos. Dessa forma, o laboratório gramatical procurou promover uma aprendizagem mais significativa e associada ao tema da unidade didática.

Na segunda etapa, solicitou-se aos discentes que completassem os espaços de um texto de acordo com a informação do vídeo. Esse texto consistia na transcrição de algumas partes do vídeo, porém, com espaços em branco, que os alunos deveriam preencher utilizando várias formas do verbo “gustar”, além de completarem com as formas “me encanta”. Embora o verbo “encantar” não fosse o foco principal deste estudo, propôs-se aos estudantes que completassem o texto com essas formas para que pudessem, em aulas posteriores, observar as semelhanças entre esses verbos. Em seguida, deveriam rodear o verbo “gustar” em cada frase e transcrever as palavras que surgiam antes, esperando-se que os discentes concluíssem que essas palavras eram “me” e “le”. Posteriormente, perguntava-se a classe e subclasse gramatical dessas palavras. Seguidamente, deveriam completar uma tabela com os pronomes que não tinham surgido no vídeo. Depois, perguntava-se se eles acreditavam se, naquela situação, seria possível usar os pronomes “yo, tú, él/ella/usted, nosotros, vosotros, ellos/ellas/ustedes”. Para verificar isso, pedia-se que reescrevessem as frases b) e c), que tinham completado anteriormente, utilizando esses pronomes. Para auxiliar os estudantes, proporcionava-se o seguinte exemplo: “*Yo gusta correr, pero ella no gusta nada”. Posteriormente, perguntava-se se tanto essa frase como as frases das alíneas b) e c) eram corretas ou não. Por fim, para concluir a segunda etapa, solicitava-se aos alunos que preenchessem uma conclusão, a fim de compreender que o verbo “gustar” tem de ser utilizado com os pronomes pessoais átonos “me, te, le, nos, os, les”.

Na terceira etapa do laboratório gramatical eram proporcionadas quatro frases aos estudantes, que eles deveriam observar atentamente. Depois, solicitava-se que riscassem as palavras desnecessárias na frase. Posteriormente, pedia-se que

reescrevessem as frases utilizando apenas os pronomes pessoais átonos, por exemplo, no caso da frase “A mí me gusta correr”, os discentes deveriam riscar “A mí” e reescrevê-la da seguinte forma: “Me gusta correr”. Esse processo deveria ser repetido para as restantes frases. Após essa atividade de reformulação, questionava-se se as frases reescritas eram corretas ou incorretas. Por fim, os alunos completavam uma conclusão sobre a obrigatoriedade de usar os pronomes átonos com o verbo “gustar”.

Na quarta etapa do laboratório gramatical, os estudantes deveriam observar oito frases. Era apresentada uma tabela com três colunas: na coluna A, os discentes deveriam escrever o pronome pessoal presente em cada frase; na coluna B, escreveriam a forma do verbo “gustar” (neste caso, seria “gusta”); na coluna C, a atividade ou o desporto mencionado em cada frase. Para auxiliar os alunos, era proporcionado um exemplo. Em seguida, os alunos identificavam as palavras na coluna C como substantivos e verbos. Depois, verificavam que essas palavras estavam no singular (a, d, f, h) ou no infinitivo (b, c, e, g), e que “gustar” também estava no singular. Depois, pedia-se que completassem uma conclusão sobre o uso do verbo no singular. Posteriormente, os estudantes eram levados a reler quatro frases e verificar a ausência de preposições entre “gustar” e o substantivo ou verbo. Note-se que esta etapa é de extrema importância no caso de alunos portugueses que aprendem ELE, uma vez que as interferências da LM levam os estudantes a usar incorretamente a preposição “de” em Espanhol.

Na etapa cinco, os discentes deveriam observar cinco frases, todas contendo o verbo “gustar” no plural, e sublinhar as palavras que apareciam após esse verbo. Em seguida, questionava-se se o verbo estava acompanhado por várias palavras no singular, por apenas uma palavra no singular, ou por uma palavra no plural. Posteriormente, perguntava-se se essas palavras eram adjetivos, substantivos ou verbos. Outra questão abordava se o verbo “gustar” aparecia no singular ou no plural, nas frases anteriormente lidas. Finalmente, era pedido que completassem uma conclusão sobre o uso do verbo “gustar” no plural.

Por fim, solicitava-se aos alunos que completassem a conclusão final do laboratório, através da qual consolidaram todos os aspetos previamente aprendidos sobre a estrutura do verbo “gustar”. Note-se que, neste caso, se evitou o uso de

metalinguagem específica, como sujeito ou objeto direto, uma vez que os alunos, num nível inicial, não estão familiarizados com esses termos em ELE.

Já no momento de *práctica y consolidación*, os estudantes deveriam resolver três exercícios. No primeiro exercício, deveriam completar seis frases com o pronome pessoal átono adequado. No segundo, teriam de completar uma mensagem, utilizando várias formas do verbo “gustar” no presente do indicativo. Por fim, num exercício mais complexo, pedia-se aos discentes que reescrevessem três frases, sendo que a primeira continha dois erros, a segunda três erros, e a última quatro erros. Através de tarefas de apoio linguístico, os estudantes centraram a sua atenção na forma e em aspetos específicos do sistema linguístico, especialmente na morfologia. Este momento final do laboratório permitiu aos alunos aplicar o conteúdo estudado, ainda que de uma forma muito controlada, assegurando uma melhor assimilação das regras e estruturas gramaticais relacionadas com o verbo “gustar”.

4.2.1.2. Resultados obtidos

Um dos instrumentos utilizados para avaliar a percepção dos estudantes face à metodologia adotada, como referido anteriormente, foi o diário da investigadora. Assim, a docente estagiária pôde observar e registar a satisfação dos estudantes quando lhes foi solicitado que se organizassem em grupos. Sendo uma LE, os discentes já estavam habituados a trabalhar em equipa. No entanto, é importante notar que, ao perceberem que o laboratório se centrava num conteúdo gramatical, surgiram alguns comentários menos positivos⁶:

- “Profe, ¿podemos hacer otra cosa sin ser gramática hoy?”;
- “La gramática es aborrecida, ¿no podemos hacer algo más divertido?”;
- “Profe, la gramática es mucho difícil para nosotros. ¿Podemos hacer algo más fácil?”.

A professora explicou que era necessário abordar esse conteúdo gramatical, assim como todos os outros conteúdos que tinham sido estudados nas aulas anteriores, relacionados com a unidade didáctica “Diviértete”. Inicialmente, houve uma certa

⁶ Os comentários foram transcritos para o diário da investigadora da forma como os alunos os expressaram. Por esse motivo, contêm alguns erros.

resistência por parte dos estudantes, dado que nunca tinham realizado um trabalho desse tipo. Contudo, ao longo da aula, foi perceptível que a motivação dos discentes começou a aumentar gradualmente. De facto, a docente estagiária registou no seu diário que, à medida que os alunos trabalhavam dessa forma, demonstravam maior interesse e entusiasmo pelo conteúdo abordado.

No entanto, esse entusiasmo acabou por ocasionar alguns contratempos. Alguns estudantes, devido ao desejo de serem os primeiros a concluir a atividade, dividiram as páginas do laboratório gramatical entre si, sem seguir a sequência adequada, ou seja, enquanto um aluno se encontrava na primeira página a realizar os primeiros exercícios, os outros já estavam na última página a resolver a etapa de *práctica y consolidación*. Obviamente, tratando-se de um laboratório estruturado, no qual cada etapa dependia da conclusão da etapa anterior, o grupo acabou por enfrentar dificuldades. Ao perceber o método inadequado adotado pelo grupo, a professora estagiária interveio, explicando que o laboratório era estruturado de forma a garantir uma compreensão progressiva do conteúdo gramatical abordado. Dessa forma, os alunos corrigiram o erro e compreenderam a importância de seguir todas as etapas na ordem correta.

Outra das ferramentas utilizadas para avaliar o desempenho dos estudantes foi a tarefa final. Com o objetivo de proceder à análise desse conteúdo gramatical em específico, foram transcritas exclusivamente as frases que continham o verbo “gustar” (Anexo 14). Assim, será possível avaliar a eficácia do laboratório gramatical e o possível progresso dos estudantes na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Ao analisar as tarefas finais produzidas pelos diferentes grupos, emergem padrões de erros relacionados com o uso do verbo “gustar”. De maneira geral, esses erros podem ser organizados em cinco categorias principais.

O erro mais prevalente entre os estudantes foi, sem dúvida, a conjugação incorreta do verbo “gustar” no plural quando este deveria ser conjugado no singular, por ser seguido por um substantivo singular. Esse tipo de erro ocorreu em dez casos distintos e gerou frases incorretas como, por exemplo, “les gustan la emoción”, “les gustan la música” ou “les gustan el baloncesto”. A repetição frequente desse erro sugere uma interferência da LM dos discentes, na qual o verbo concorda com o sujeito da frase,

ou seja, a pessoa que expressa o gosto por algo. No entanto, em Espanhol, exige-se a estrutura gramatical inversa, ou seja, O. V. S.. Esta diferença entre as línguas e a interferência da LM pode explicar o motivo pelo qual tantos alunos erraram na conjugação, como já tinha sido alertado por Díaz e Torres (2014).

Em segundo lugar, outro erro frequente foi a utilização incorreta da forma “gusta” no singular quando seguida por um substantivo plural. Este erro apareceu em sete ocasiões, o que resultou em frases incorretas como “les gusta las películas”, “les gusta los animales” ou “les gusta las comidas”. Neste caso, os alunos deveriam ter concordado o verbo com o substantivo plural que o segue, exigindo-se a forma “gustan”.

Em terceiro lugar, foi identificada a omissão do artigo definido masculino em três frases, como em “les gusta deporte” ou “les gusta baloncesto”. Neste caso, a ausência do artigo “el” compromete a correção das frases, uma vez que, em Espanhol, é obrigatório incluir o artigo definido para tornar a frase gramaticalmente correta.

Em seguida, foi identificado o uso inadequado da forma “gustan” antes de verbos no infinitivo. Esse erro foi observado em três casos, resultando em frases como “les gustan sacar”, “les gustan jugar” ou “les gustan correr”. Neste contexto, o verbo “gustar” deveria ser conjugado no singular, visto que está seguido por um verbo no infinitivo, exigindo-se a forma “gusta”.

Por fim, o último erro detetado em duas frases foi a ausência da preposição “a” antes de “los niños”, ou seja, as pessoas que gostam de algo, traduzindo-se nas seguintes construções incorretas: “los niños les gusta la música” e “los niños les gusta jugar al aire libre”.

Em resumo, é evidente que os estudantes cometeram alguns erros específicos de concordância verbal, indicando a necessidade de reformular o laboratório gramatical no futuro, tornando-o mais claro e acessível, para esclarecer de maneira mais explícita quando utilizar “gusta” e quando utilizar “gustan”. Por outro lado, esses erros podem não ser atribuídos exclusivamente ao laboratório. Primeiramente, os erros podem surgir devido à interferência da LM dos discentes, na qual a conjugação verbal deve concordar com o sujeito da frase, em oposição a Espanhol. Além disso, o cansaço dos alunos durante o processo de aprendizagem pode ter levado a lapsos na aplicação das regras

gramaticais, especialmente com conceitos novos ou complexos. Outro fator a considerar é a novidade da metodologia de ensino para a maioria dos estudantes, resultando em erros durante a adaptação a essa abordagem pedagógica.

Contrariamente aos erros identificados, também há aspetos positivos que merecem destaque na análise dos planos de atividades dos grupos. Primeiramente, um ponto forte que se evidenciou foi a ausência da preposição “de” nas frases apresentadas pelos grupos, indicando uma clara compreensão de que essa preposição não deve ser utilizada nesta estrutura gramatical em Espanhol. Este resultado é particularmente notável dado que, frequentemente, a preposição “de” pode ser mal aplicada devido à influência da LM dos alunos, na qual a sua presença é comum. Em segundo lugar, todos os grupos demonstraram compreender a correta colocação dos pronomes pessoais, especificamente “les” e “nos”, posicionando-os corretamente antes do verbo “gustar”. Isto é fundamental para a construção gramatical correta em Espanhol e reflete uma assimilação eficaz das regras que regem a posição dos pronomes em relação ao verbo. Além disso, muitos alunos optaram por usar na comunicação pronomes como “a ellos” ou a expressão “a los niños”. Embora a utilização desses pronomes e expressões não seja obrigatória, a escolha de usá-los nas frases indica a consciência sobre a possibilidade de enfatizar ou especificar a quem se refere o gosto. Finalmente, é também notável que nenhum aluno utilizou inadequadamente os pronomes pessoais “yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos” antes do verbo “gustar”. Este facto ressalta um aspeto positivo no desempenho dos alunos, evidenciando que conseguiram evitar um erro comum que comprometeria a correção gramatical durante a sua comunicação.

4.2.2. 2º ciclo de investigação-ação

O segundo ciclo de investigação-ação de Espanhol ocorreu entre os dias 16 de maio e 5 de junho de 2024 durante o terceiro ciclo supervisivo. É importante mencionar que, do total de 27 alunos, quatro deles não conseguiram completar o segundo ciclo de investigação-ação devido à ausência em algumas das datas mencionadas anteriormente. Assim, ao analisar os dados recolhidos através da tarefa final, optou-se por considerar apenas os 23 estudantes que estiveram presentes em todas as etapas deste ciclo de investigação, de modo a obter uma análise fidedigna do impacto do segundo ciclo de investigação-ação no que concerne ao desenvolvimento da

aprendizagem dos estudantes, evitando possíveis distorções nos resultados causadas pela ausência de alguns. Dessa forma, assegura-se a integridade dos dados e a credibilidade das conclusões extraídas sobre a eficácia do laboratório gramatical.

No dia 17 de maio de 2024, durante duas aulas de cinquenta minutos cada, os estudantes tiveram a oportunidade de realizar uma tarefa final (Anexo 16) nos grupos que tinham sido previamente organizados na aula anterior. Nesta tarefa final, os alunos teriam de elaborar um cartaz com vários conselhos sobre uma de duas cidades de Espanha: Sevilha ou Mérida. Escolheu-se esta tarefa, uma vez que os estudantes, por serem finalistas da disciplina de Espanhol no próximo ano, irão visitar uma dessas cidades com a professora titular da turma. Por esse motivo, esta tarefa final é especialmente significativa para eles, já que se relaciona diretamente com um evento futuro que se vai concretizar nas suas vidas, tornando, assim, a aprendizagem mais relevante para os discentes.

A tarefa final estava enquadrada na unidade didática “En la ciudad”, cujo tema principal eram os lugares e serviços urbanos. Essa unidade didática tinha como objetivos, entre outros, compreender as irregularidades vocálicas do imperativo, através do laboratório gramatical, assim como elaborar e apresentar um cartaz, através de atividades de interação oral, expressão escrita e expressão oral, utilizando corretamente os verbos no imperativo. O primeiro passo da tarefa final consistia em retirar um papel de uma caixa que a docente estagiária tinha levado para a sala de aula, contendo as palavras “Sevilla” ou “Mérida”, para que cada grupo pesquisasse sobre a cidade designada aleatoriamente. Em seguida, recordar o que tinham aprendido sobre os lugares de uma cidade e investigar atividades a realizar ou lugares a visitar. Depois, a tarefa incluía redigir conselhos no imperativo afirmativo e criar um cartaz com esses conselhos para disfrutar da viagem de finalistas a uma dessas cidades. Por último, os alunos deveriam apresentar o plano de atividades à turma e às professoras, num máximo de dois minutos. Assim, as atividades comunicativas da língua envolvidas nesta tarefa final incluíam a expressão escrita, a interação oral e a expressão oral.

Conforme mencionado anteriormente (Capítulo 1.2), os alunos do 10º X enfrentavam dificuldades na correta conjugação dos verbos, particularmente no caso dos verbos irregulares. Esses desafios foram observados durante as aulas e

documentados por meio do preenchimento de grelhas de observação dedicadas a esse propósito (Anexo 1). Ciente dessas lacunas, a professora estagiária desejava atender às necessidades específicas dos estudantes, logo, no momento de lecionar a unidade didática “En la ciudad”, que incluía a aprendizagem das formas do imperativo afirmativo, optou por abordar esse conteúdo através de um laboratório gramatical.

Neste contexto, é importante mencionar o estudo de Morales (2010), que, na sua tese de Doutorado, analisa detalhadamente as formas e funções do imperativo, proporcionando uma compreensão dessa estrutura gramatical. Além disso, a autora apresenta uma proposta pedagógica para o ensino do imperativo em aulas de ELE, procurando otimizar a assimilação desse modo verbal por parte dos alunos e promover um método de ensino mais eficaz, de acordo com os níveis estabelecidos pelo QECR, ou seja, nível A (usuário básico), nível B (usuário independente) e nível C (usuário competente). Para o nível A, Morales (2010) menciona que

en primer lugar, sólo introduciremos las formas afirmativas y únicamente para las personas *tú* y *usted*. [...]

Posteriormente presentaremos las formas correspondientes de plural *vosotros* y *ustedes*. Para facilitarles el aprendizaje les puede ayudar hacer hincapié en la proximidad de la forma *vosotros* con el infinitivo. (p. 238).

Conforme sugerido pela autora, no presente plano de ação decidiu-se, inicialmente, apresentar as formas afirmativas de “tú” apenas com verbos regulares, e, em seguida, introduzir a forma “vosotros”, estabelecendo uma relação com o infinitivo, recorrendo sempre ao método indutivo; por fim, através do laboratório gramatical, como será detalhado no próximo subcapítulo, foram trabalhados os verbos irregulares na forma “tú”. Por outro lado, as formas “usted” e “ustedes” não foram trabalhadas através do laboratório gramatical, mas foram abordadas em aulas posteriores.

Nesta proposta, Morales (2010) afirma que se centra, por um lado, no plano gramatical, na morfologia, ou seja, no imperativo dentro do sistema verbal e, por outro lado, no plano pragmático-discursivo, atendendo às funções comunicativas das quais o imperativo pode ser um constituinte fundamental. Além disso, destaca o seguinte:

si bien en este nivel podríamos empezar a relacionar el imperativo con el presente y el infinitivo, [...] es necesario tener en cuenta tanto las características

específicas del grupo con el que se esté trabajando como las posibles dificultades que puede entrañar su presentación. El escollo con el presente viene dado por la proximidad formal, que podría llevar a la confusión de ambas formas y no a un aprendizaje real de los valores que comparten. (pp. 241-242).

Este aspeto mencionado pela autora é de grande relevância, uma vez que foi decidido, neste plano de ação, não estabelecer uma relação entre o imperativo e o presente do indicativo, devido às dificuldades gramaticais enfrentadas pelos alunos. De facto, a tendência comum entre os docentes de ELE é pedir aos estudantes que recordem o conhecimento adquirido no presente do indicativo, na pessoa “él/ella/usted”, e utilizem esse conhecimento para aprenderem a conjugar os verbos no imperativo na segunda pessoa do singular. Contudo, ao lecionar este conteúdo a um grupo de alunos que apresenta numerosas dificuldades, é mais eficiente adotar uma abordagem que distinga claramente os tempos verbais e os valores que cada forma partilha. Assim sendo, a autora esclarece que, ao separar claramente os tempos verbais, os discentes conseguem assimilar melhor as especificidades de cada um, evitando confusões entre as regras e os usos. Por exemplo, ao ensinar o imperativo, centrar-se exclusivamente nas suas formas específicas e particularidades auxilia os alunos a interiorizarem essas estruturas de maneira mais clara.

De modo a proceder à realização da tarefa final, foram formados oito grupos. Em sala de aula, após a apresentação oral dos grupos, foi reservado um tempo para a correção de erros cometidos pelos alunos, sobretudo relacionados com o léxico. Contudo, considerou-se necessário transcrever as frases exatamente como os estudantes as redigiram e apresentaram à turma (Anexo 17).

No entanto, para a posterior análise dos dados, as frases foram transcritas conforme elaboradas pelos estudantes, a fim de preservar a autenticidade das suas produções e centrar a atenção exclusivamente nos aspetos abordados no laboratório gramatical. Todos os resultados a serem analisados derivam dessa tarefa final e incluem as frases elaboradas, redigidas nos cartazes e apresentadas pelos discentes, permitindo avaliar a eficácia do laboratório gramatical e o progresso dos discentes na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Note-se que, nesta tarefa final, não foi especificado um número mínimo de conselhos a serem elaborados pelos discentes. Tomou-se esta decisão após a observação do primeiro ciclo de investigação-ação, no qual todos os grupos escreveram exatamente as seis frases requeridas como mínimo, ou seja, nenhum grupo mostrou disposição para realizar mais frases do que aquelas que eram pedidas.

Por fim, é imperativo ressaltar que os alunos tiveram de completar um conjunto de etapas para a concretização desta tarefa final. Apesar de terem sido transcritas apenas entre cinco e dez frases de cada grupo para a análise dos dados, na verdade, os discentes precisaram de interagir entre si, recordar conteúdos lexicais, rever os tópicos abordados no laboratório gramatical e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas anteriores. Esse processo foi fundamental para que pudessem elaborar com a precisão necessária os conselhos, que serão posteriormente analisados.

4.2.2.1. Laboratório gramatical

O laboratório gramatical (Anexo 15), realizado no dia 16 de maio de 2024, durante duas aulas de cinquenta minutos, centrou-se na aprendizagem dos verbos com irregularidades vocálicas no imperativo afirmativo. Assim, os discentes tiveram a oportunidade de explorar as particularidades desses verbos irregulares, além de praticar a sua utilização em atividades comunicativas da língua, como a expressão escrita.

Este laboratório foi estruturado com base na unidade didática “En la ciudad”, sendo que o *input* a que os alunos estiveram expostos combinava tanto o vocabulário relacionado com a cidade como a estrutura dos vários verbos irregulares no imperativo afirmativo. O *input* surgia em três cartazes com sete frases, que davam conselhos sobre como explorar e cuidar de uma cidade, permitindo aos alunos entrar em contacto com diferentes verbos irregulares no contexto da expressão de conselhos. Este aspeto de proporcionar aos discentes a maior quantidade possível de *input* compreensível (Piedehierro, 2002) é crucial. Aliás, a compreensão do *input* proporcionado aos alunos era essencial para que pudessem resolver as atividades propostas nos laboratórios gramaticais. Portanto, o laboratório gramatical foi além da análise de frases isoladas, promovendo uma aprendizagem mais significativa ao integrar a gramática com um tema familiar e próximo aos alunos: o tema da unidade didática.

Conforme mencionado anteriormente, o laboratório gramatical adotou um método de ensino indutivo, através do qual a turma foi encorajada a construir ativamente o seu próprio conhecimento, com o suporte e orientação da professora estagiária. Desse modo, procurou-se promover a autonomia dos discentes na sua aprendizagem, utilizando um *corpus* simples e adequado ao seu nível de iniciação. Ressalta-se que a docente estagiária supervisionou todo o trabalho dos alunos e ocasionalmente proporcionou algumas sugestões.

Foi solicitado aos estudantes que se organizassem em grupos de três. Dos 23 alunos presentes foram formados sete grupos de três e um grupo constituído por um par de alunos. Mais uma vez, para garantir a participação equitativa de todos os membros e evitar que algum discente se dispensasse das suas responsabilidades, deixando a maior parte do trabalho para os restantes, foi estabelecido que cada um deveria assumir um papel específico: leitor, moderador ou escritor. Cada grupo de estudantes teve a autonomia de designar os responsáveis por cada função, promovendo, dessa forma, um senso de responsabilidade entre os estudantes. No entanto, tendo em conta que um dos grupos era constituído apenas por dois alunos, foi pedido a um que assumisse simultaneamente a função de leitor e escritor, enquanto o outro deveria assumir a função de moderador.

Note-se que o laboratório gramatical do segundo ciclo de investigação-ação teve um número reduzido de etapas em comparação com o primeiro ciclo de investigação. Esta decisão foi tomada em resposta ao comportamento dos alunos, que manifestaram alguns sinais de cansaço enquanto realizavam as atividades. Portanto, a redução no número de perguntas visou proporcionar um ambiente de aprendizagem mais leve e acessível, garantindo que os estudantes pudessem demonstrar o seu conhecimento e compreensão sem a sobrecarga de um laboratório excessivamente longo.

Com respeito à estrutura do laboratório, era composto por três etapas, cada uma centrando-se num aspeto específico do conteúdo gramatical que os alunos iriam trabalhar, de acordo com as tarefas propostas por Silvano e Rodrigues (2010). Para tal, foram utilizados vários verbos de comando: *compara*, *completa*, *conjuga*, *corrige*, *escribe*, *lee*, *reescribe*, *relaciona*, *subraya*, *transcribe*.

O laboratório iniciava-se com a apresentação do objetivo: *Por medio de este laboratorio gramatical, serás capaz de: a) expresar consejos en el Imperativo afirmativo con verbos irregulares de cambio vocálico.*

Na primeira etapa, era pedido aos estudantes que lessem atentamente os conselhos do cartaz que se apresentava abaixo. Em segundo lugar, pedia-se que sublinhassem todos os verbos que se encontravam no imperativo. Em terceiro lugar, perguntava-se a quem estavam dirigidos aqueles conselhos, esperando-se que os discentes soubessem que estavam dirigidos à segunda pessoa do singular (tú). Note-se que os alunos já tinham estudado, em aulas anteriores, os verbos regulares da segunda pessoa do singular e da segunda pessoa do plural. Seguidamente, pedia-se que transcrevessem os verbos que tinham sublinhado para uma coluna e que os conjugassem na pessoa “vosotros” e também no infinitivo. Posteriormente, era pedido que comparassem a raiz dos diferentes verbos na forma “tú” com a forma “vosotros” e com o infinitivo. Para tal, perguntava-se se, na segunda pessoa do singular, os verbos tinham sofrido alterações na vogal ou na consoante, esperando-se que os alunos compreendessem que era na vogal. Depois, perguntava-se se esses verbos se denominavam *verbos de cambio vocálico* ou *verbos de cambio consonántico*. Em seguida, os discentes completavam uma breve conclusão que esclarecia que se denominam verbos de cambio vocálico quando na raiz do verbo a última vogal muda e, além disso, alertava-se para o facto de as irregularidades se encontrarem sempre na raiz. Posteriormente, perguntava-se qual era a vogal que se tinha adicionado à raiz do verbo, esperando-se que compreendessem que era um “i”. Para concluir esta etapa, os alunos tiveram de completar uma conclusão, através da qual assimilaram que, no caso desses verbos, a última vogal da raiz é um “e” que muda para “ie”.

Na segunda e terceira etapas, o processo seguia um padrão idêntico, embora com verbos distintos. Na segunda etapa, orientava-se os alunos a refletir sobre os verbos no imperativo afirmativo que alteram a vogal “o” da raiz para “ue”, e, na terceira etapa, sobre os verbos que mudam a vogal “e” da raiz para “i”.

Por fim, de modo a consolidar o conhecimento adquirido durante a realização do laboratório gramatical, solicitava-se aos estudantes que completassem a conclusão final, que incluía uma síntese de todos os aspetos descobertos e aprendidos por eles.

Já no momento de *práctica y consolidación*, os estudantes deveriam resolver três exercícios. No primeiro exercício, os discentes teriam de completar quatro frases com os verbos adequados; no segundo, reescrever diferentes frases, sendo que cada uma continha dois erros; por último, no exercício que envolvia um raciocínio mais complexo, era pedido aos estudantes que escrevessem três conselhos sobre a sua própria cidade para as pessoas que a desejassem visitar, utilizando os verbos que tinham estudado. Note-se que o laboratório gramatical serve, precisamente, para centrar a atenção dos alunos na forma e em aspetos específicos do sistema linguístico. Este momento final permitiu aos discentes aplicar o conteúdo estudado, ainda que de uma forma muito controlada, assegurando a assimilação das regras e estruturas gramaticais.

4.2.2.2. Resultados obtidos

Apesar de no primeiro ciclo alguns alunos terem expressado incertezas sobre as suas capacidades para realizar as atividades presentes no laboratório gramatical, a verdade é que, no segundo ciclo, a docente estagiária observou que todos os estudantes estavam motivados e a participar nas atividades, demonstrando um grande apreço pelo método de trabalho adotado. É necessário ressaltar este entusiasmo, visto que até os estudantes que tinham efetuado comentários menos positivos no primeiro ciclo de investigação-ação conseguiram superar as suas inseguranças e mostrar uma maior motivação perante as atividades. Destaca-se, assim, alguns comentários efetuados pelos alunos⁷, que foram registados no diário da docente estagiária:

- “Profe, el laboratorio gramatical es como un juego porque no podemos avanzar sin pasar el nivel anterior”;
- “Aprender las reglas con ellos es divertido porque si yo no estoy entendiendo nada ellos me explican”;
- “Acho que así no es tan aburrido ni difícil”.

Outra das ferramentas utilizadas para avaliar o desempenho dos estudantes foi a tarefa final. Para proceder à análise do conteúdo gramatical em específico, foram transcritas exclusivamente as frases que continham verbos no imperativo (Anexo 17).

⁷ Os comentários foram transcritos exatamente da forma como os alunos os expressaram. Por esse motivo, contêm alguns erros cometidos pelos estudantes.

Assim, será possível avaliar a eficácia do laboratório gramatical e o possível progresso dos estudantes na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Após a análise dos conselhos propostos por cada grupo, é importante ressaltar que nenhum erro foi detetado na conjugação dos verbos com irregularidades vocálicas no imperativo em qualquer um dos grupos. Esse dado indica que todos os estudantes conseguiram assimilar e aplicar corretamente o conteúdo gramatical abordado no laboratório. A ausência de erros demonstra que os alunos não só compreenderam as regras relacionadas com as irregularidades vocálicas no imperativo, mas também foram capazes de colocá-las em prática de forma consistente nas suas produções escritas e na posterior apresentação à turma.

Em segundo lugar, os grupos demonstraram compreender as formas verbais estudadas, desenvolvendo conselhos que incluíam uma ampla variedade de verbos irregulares, tais como *consigue, cuenta, devuelve, entiende, manifiesta, pide, repite, siéntate, sigue, sonríe, vuela e vuelve*. Esse uso diversificado de verbos indica não só o domínio da conjugação correta, mas também a habilidade dos alunos em selecionar e aplicar essas formas verbais de maneira apropriada em diferentes contextos.

Além disso, as frases abrangem uma variedade de verbos associados a situações e atividades que se podem realizar ou em Mérida ou em Sevilha, o que demonstra criatividade e pertinência na escolha dos verbos e na formulação das frases. Isso revela que os alunos não só interiorizaram as regras gramaticais, mas também foram capazes de adaptá-las a contextos reais e relevantes. De facto, o equilíbrio entre criatividade e correção gramatical é essencial para garantir que a comunicação em ELE seja eficaz, permitindo aos alunos expressarem-se de maneira precisa e apropriada em diferentes situações.

Por fim, é importante destacar que dois grupos, por iniciativa própria, produziram dez conselhos cada um, indo além do exigido. Essa atitude demonstra uma notável motivação e autonomia na aplicação dos conhecimentos adquiridos, evidenciando o interesse e o empenho dos estudantes em aprofundar o conteúdo estudado. Em contrapartida, dois dos grupos redigiram apenas cinco conselhos, o que pode refletir uma menor motivação ou um ritmo de trabalho mais lento.

Contudo, é possível fazer algumas pequenas observações que podem contribuir para aprimorar ainda mais a qualidade das tarefas finais. Em alguns casos, observou-se que certos verbos não foram utilizados no contexto mais apropriado. Um exemplo evidente é a frase “devuelve los mismos consejos a tus amigos”, que sugere uma ação de devolução de conselhos dados, quando, na verdade, o sentido desejado seria “transmite estos consejos a tus amigos”.

Além disso, a repetição de determinados verbos, como *elige*, *empieza*, *piensa*, *siente* ou *recuerda* pode sugerir uma certa tendência dos alunos em recorrer a verbos com os quais já estão mais familiarizados, em vez de explorar alternativas que poderiam enriquecer ainda mais o discurso. Este aspeto sugere que, embora os alunos tenham demonstrado domínio das formas verbais, ainda há espaço para incentivar a variedade e a inovação na escolha dos verbos, de modo a evitar a repetição.

Em suma, a análise das produções dos grupos revela um desempenho exemplar. Não foi encontrado qualquer tipo de erro a nível morfológico, especialmente no que diz respeito ao conteúdo gramatical trabalhado. Este resultado reflete uma taxa de acertos de 100%, indicando que os alunos não só entenderam as regras, mas também foram capazes de aplicá-las com precisão nas suas tarefas. A ausência total de erros morfológicos pode ser um forte indicativo do sucesso da metodologia adotada.

4.2.2.3. Inquérito por questionário

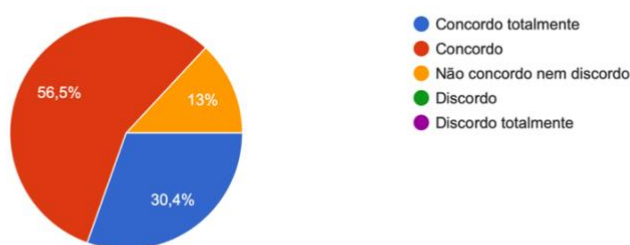
Com o intuito de avaliar a perceção dos estudantes sobre a contribuição dos laboratórios gramaticais para a consolidação dos conteúdos estudados, desenvolveu-se um inquérito por meio de um questionário. Pediu-se aos discentes do 10º X que preenchessem o questionário (Anexo 18), desenvolvido na plataforma *Google Forms*, na aula de cinquenta minutos do dia 5 de junho de 2024. É relevante salientar que apenas foram considerados os 23 alunos que realizaram os dois laboratórios gramaticais. O inquérito por questionário era composto por doze perguntas sendo que, na maioria das vezes, os estudantes apenas tinham de responder assinalando uma de cinco opções (“Concordo totalmente”, “Concordo”, “Não concordo nem discordo”, “Discordo”, “Discordo totalmente”), seguindo a lógica da Escala de Likert.

Primeiramente, perguntava-se aos alunos se já tinham realizado um laboratório gramatical em anos anteriores. A análise dos resultados revelou que apenas 1 dos 23 alunos tinha realizado um laboratório gramatical previamente, o que significa que 95,7% não estava familiarizado com esta metodologia antes da intervenção. Este dado é significativo, pois indica que quase a totalidade dos estudantes estava a ser exposta a esta metodologia de trabalho pela primeira vez, o que pode ter influenciado a sua percepção e a eficácia do método utilizado.

Em sequência, pedia-se aos discentes que tinham afirmado ter realizado um laboratório gramatical em anos anteriores que avaliassem a sua experiência anterior, utilizando uma escala de classificação com as opções: “muito boa”, “boa”, “satisfatória”, “má” ou “muito má”. Observa-se que, na pergunta anterior, somente um aluno mencionou ter participado num laboratório gramatical em anos anteriores, contudo, nesta questão, houve respostas de dois estudantes, sendo que, certamente, um deles respondeu por engano. De qualquer forma, a resposta do discente indica uma experiência positiva, seja ela “boa” ou “muito boa”.

Figura 13 – Resultados obtidos relativamente ao 3º tópico do inquérito do 10º X

3. Considero as atividades do laboratório gramatical muito interessantes.
23 respostas



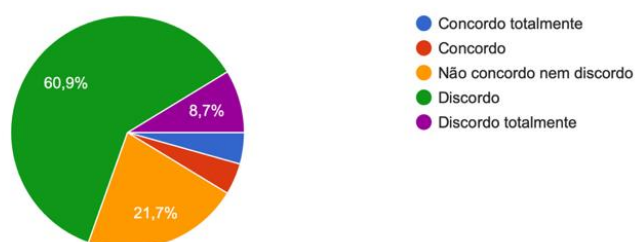
Fonte: Elaboração própria

O terceiro tópico do questionário pedia aos alunos que manifestassem o seu grau de concordância com um item sobre se consideravam interessantes as atividades propostas no laboratório gramatical. Os resultados mostram que 30,4%, ou seja, 7 dos 23 alunos, respondeu “Concordo totalmente”. Em acréscimo, 13 discentes, representando 56,5% da turma, responderam “Concordo”. Este dado sugere que a maioria dos estudantes considerou as atividades interessantes e significativas, o que indica que o laboratório gramatical conseguiu captar a atenção e o interesse da maior parte da turma. Por outro lado, 3 estudantes, ou 13%, responderam “Não concordo nem

discordo”. Esta resposta indica uma postura neutra ou indiferente em relação às atividades, uma vez que não as consideraram particularmente interessantes, mas também não as consideraram desinteressantes. Esta neutralidade pode ser uma área a explorar para entender o que poderia aumentar o interesse desses discentes. É importante destacar que nenhuma resposta foi registada nas opções “Discordo” ou “Discordo totalmente”.

Figura 14 – Resultados obtidos relativamente ao 4º tópico do inquérito do 10º X

4. Considero as atividades do laboratório gramatical difíceis.
23 respostas

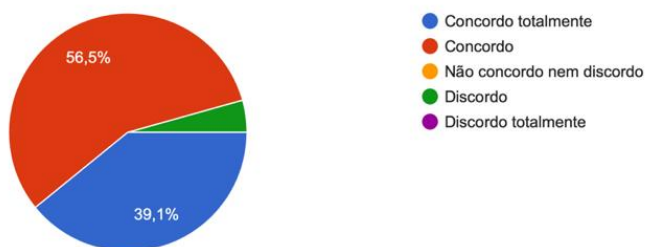


Fonte: Elaboração própria

O quarto tópico do questionário pedia aos alunos que manifestassem o seu grau de concordância com um item sobre se consideravam as atividades propostas no laboratório gramatical difíceis. Os estudantes deveriam responder utilizando a escala de Likert. Os resultados mostram que 60,9%, ou seja, 14 dos 23 alunos, discordou da afirmação, e 8,7%, ou 2 estudantes, discordou totalmente. Isto indica que a maioria não considerou as atividades do laboratório gramatical difíceis, somando um total de 69,6% que não enfrentou dificuldades ao realizar as atividades propostas. Contudo, é importante observar que 5 discentes, ou 21,7% da turma, responderam “Não concordo nem discordo”. Por outro lado, um discente concordou com o facto de as atividades serem difíceis e outro concordou totalmente com a afirmação. Isto significa que, no total, dois estudantes da turma sentiram dificuldades ao realizar as atividades do laboratório gramatical. Portanto, destaca-se a necessidade de realizar ajustes na metodologia de trabalho para garantir que todos possam acompanhar e beneficiar plenamente das atividades propostas.

Figura 15 – Resultados obtidos relativamente ao 5º tópico do inquérito do 10º X

5. As instruções do laboratório gramatical eram claras e fáceis de compreender.
23 respostas

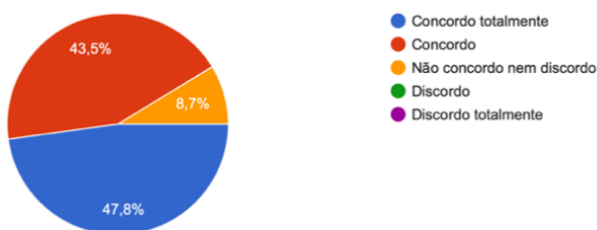


Fonte: Elaboração própria

O quinto tópico do inquérito afirmava que as instruções do laboratório gramatical eram claras e fáceis de compreender e, como se pode observar, os resultados foram bastante positivos: 39,1%, ou seja, 9 dos 23 alunos, concordou totalmente com a afirmação, demonstrando uma perceção muito positiva em relação à clareza e facilidade de compreensão das instruções. Em acréscimo, 56,5% da turma, correspondendo a 13 estudantes, concordou com a afirmação, o que revela que quase a totalidade da turma considerou as instruções claras e fáceis de compreender. Apenas um discente, ou 4,3% da turma, respondeu “Discordo”.

Figura 16 – Resultados obtidos relativamente ao 6º tópico do inquérito do 10º X

6. O primeiro laboratório gramatical ajudou-me a expressar gostos utilizando corretamente o verbo “gustar” no presente do indicativo.
23 respostas



Fonte: Elaboração própria

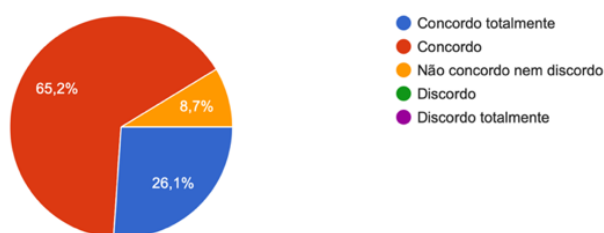
A sexta questão do questionário visava compreender se o primeiro laboratório gramatical tinha ajudado os alunos a expressar gostos utilizando corretamente o verbo “gustar” no presente do indicativo e os estudantes responderam, uma vez mais, utilizando a escala de Likert. Segundo os dados, 47,8%, o que corresponde a 11 dos 23 estudantes, concordou totalmente com a afirmação. Em acréscimo, 43,5%, ou seja, 10

alunos, concordou com a afirmação, indicando que a maioria dos discentes (91,3%) considerou que o laboratório gramatical foi eficaz em ajudá-los a expressar gostos utilizando corretamente o verbo “gustar” no presente do indicativo. Apenas 2 estudantes, correspondendo a 8,7% da turma, responderam “Não concordo nem discordo”. Note-se que nenhum aluno respondeu com “Discordo” ou “Discordo totalmente”, significando que ninguém considerou o laboratório como uma metodologia ineficaz para a compreensão do verbo “gustar”. Logo, estes resultados positivos indicam que a maioria dos discentes viu benefícios claros no primeiro laboratório gramatical.

Figura 17 – Resultados obtidos relativamente ao 7º tópico do inquérito do 10º X

7. O segundo laboratório gramatical ajudou-me a expressar conselhos utilizando corretamente o imperativo afirmativo com verbos irregulares de "cambio vocálico".

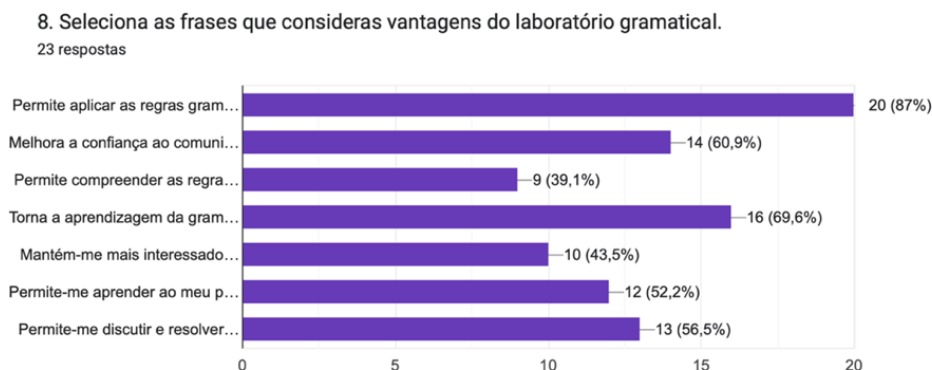
23 respostas



Fonte: Elaboração própria

O sétimo tópico do questionário tinha como objetivo compreender se o segundo laboratório gramatical tinha ajudado os alunos a expressar conselhos utilizando corretamente o imperativo afirmativo com verbos com irregularidades vocálicas. Os resultados revelam que a maioria dos estudantes teve uma perceção positiva em relação ao impacto do segundo laboratório gramatical. De acordo com os dados, 26,1%, o que corresponde a 6 dos 23 alunos, concordou totalmente com a afirmação. Além disso, 65,2%, o que equivale a 15 estudantes, concordou com a afirmação, sugerindo que a maioria dos discentes considerou que o laboratório gramatical foi eficaz em ajudá-los a expressar conselhos através de verbos irregulares na segunda pessoa do singular do imperativo. Apenas 2 estudantes, correspondendo a 8,7% da turma, responderam “Não concordo nem discordo”, indicando uma postura neutra em relação ao impacto do laboratório na compreensão desse conteúdo. Observando os resultados, destaca-se que, de modo geral, o segundo laboratório gramatical foi bem-sucedido, com uma alta taxa de concordância entre os participantes (91,3%).

Figura 18 – Resultados obtidos relativamente ao 8º tópico do inquérito do 10º X



Fonte: Elaboração própria

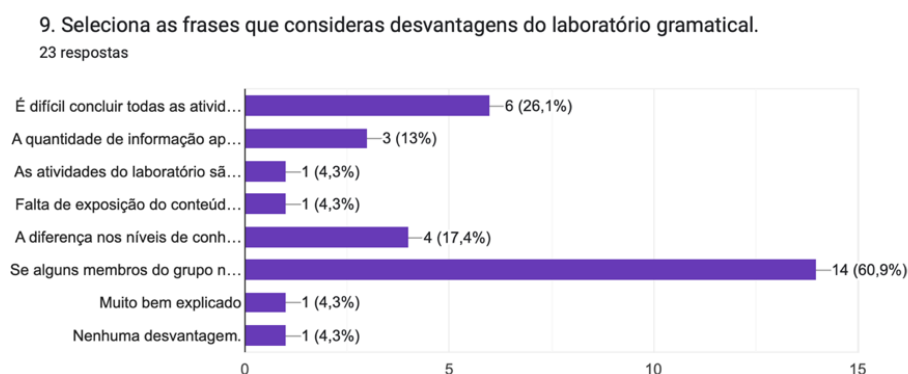
A oitava pergunta do questionário visava avaliar as percepções dos alunos sobre as vantagens do laboratório gramatical. Os estudantes tinham à disposição sete opções e podiam seleccionar livremente todas as que considerassem ser vantagens, sem um limite máximo ou mínimo de escolhas. Os resultados revelaram que 87% da turma, o que corresponde a 20 dos 23 participantes, escolheu a opção “Permite aplicar as regras gramaticais em contextos práticos, o que facilita a sua compreensão”. Essa escolha destaca a percepção dos estudantes de que os laboratórios gramaticais promovem uma aprendizagem mais prática, dentro de um contexto que facilita a aplicação das regras gramaticais estudadas. Além disso, 69,6%, o que equivale a 16 estudantes, seleccionou a opção “Torna a aprendizagem da gramática mais envolvente e interessante”, sugerindo que os laboratórios gramaticais são reconhecidos como uma ferramenta eficaz para aumentar o interesse e a motivação dos discentes em relação ao estudo da gramática.

Outra vantagem seleccionada por 60,9% da turma foi “Melhora a confiança ao comunicar sem erros em contextos reais”, reforçando a ideia de que os laboratórios gramaticais não só promovem a aprendizagem das regras gramaticais, mas também contribuem para a confiança dos alunos na comunicação sem erros em contextos o mais próximos possíveis à realidade. Em seguida, a opção “Permite-me discutir e resolver problemas com os meus colegas” foi seleccionada por 56,5% da turma, demonstrando que os laboratórios gramaticais promovem a colaboração e a resolução conjunta de problemas entre os discentes. Em acréscimo, a opção “Permite-me aprender ao meu próprio ritmo” foi seleccionada por 12 dos 23 estudantes, representando 52,2% da

turma, reforçando que, através dos laboratórios gramaticais, os estudantes têm um tempo disponível para ajustar o ritmo de aprendizagem de acordo com as suas necessidades.

Por outro lado, as opções escolhidas entre 43,5% e 39,1% da turma foram “Mantém-me mais interessado e motivado durante as aulas” e “Permite compreender as regras gramaticais sem a exposição por parte da professora”, indicando que, entre 9 e 10 alunos valorizam o dinamismo e a autonomia proporcionados pelos laboratórios gramaticais e o facto de nem sempre necessitarem da intervenção direta por parte da docente para compreender as regras gramaticais.

Figura 19 – Resultados obtidos relativamente ao 9º tópico do inquérito do 10º X



Fonte: Elaboração própria

Por outro lado, o nono tópico do inquérito focou-se em identificar as potenciais desvantagens percebidas pelos discentes em relação ao laboratório gramatical. Para isso, foram apresentadas várias opções e os estudantes deveriam seleccionar aquelas que considerassem ser desvantagens, sem um limite máximo ou mínimo de escolhas. Os resultados mostraram que a maior preocupação dos estudantes foi, sem dúvida, “Se alguns membros do grupo não participam ativamente, prejudicam a aprendizagem dos outros”, seleccionada por 60,9%, ou seja, 14 estudantes, evidenciando que os discentes reconhecem a importância da colaboração e da motivação de todos os membros do grupo para o sucesso coletivo nos laboratórios gramaticais. Em segundo lugar, outra desvantagem seleccionada por 26,1% da turma, ou seja, 6 alunos, foi “É difícil concluir todas as atividades no tempo disponível”, indicando que os 100 minutos dedicados não

eram suficientes para concluir tranquilamente os laboratórios, mesmo após ajustes realizados no segundo ciclo da investigação-ação, que visavam reduzir o número de etapas presentes no laboratório. Outra questão relevante foi “A diferença nos níveis de conhecimento gramatical entre os alunos torna difícil para alguns acompanhar o ritmo da atividade”, identificada por 17,4% como um desafio, indicando que alguns estudantes podem sentir dificuldades em acompanhar o ritmo das atividades devido a variações individuais de conhecimento. Em seguida, “A quantidade de informação apresentada é excessiva, tornando difícil compreender tudo” foi uma preocupação menor, mencionada por 13% da turma, sugerindo que a maioria conseguiu trabalhar com o volume de informação apresentado. Por outro lado, as opções selecionadas por apenas um estudante foram “Falta de exposição do conteúdo gramatical por parte da professora” e “As atividades do laboratório são muito desafiantes e difíceis de acompanhar”.

Note-se que neste tópico do inquérito por questionário, assim como no anterior, existia a opção “Outra”, que permitia aos discentes escreverem as suas próprias respostas. No tópico anterior, nenhum aluno escreveu, mas neste, dois estudantes contribuíram, sendo uma das respostas “muito bem explicado” e outra “nenhuma desvantagem”. Essas respostas adicionais indicam uma percepção positiva em relação aos laboratórios gramaticais, destacando que alguns estudantes não reconheceram nenhum aspeto negativo na sua experiência. Este tópico do inquérito é extremamente relevante, visto que os resultados destacam áreas de melhoria para futuros laboratórios gramaticais, como a gestão do tempo e o incentivo à participação ativa de todos os alunos, que são aspetos são cruciais para otimizar a eficácia desta metodologia no ensino da gramática.

Com relação à pergunta aberta “Que sugestões darias para melhorar as atividades do laboratório gramatical?”, apenas 12 estudantes responderam, o que representa uma participação relativamente baixa em comparação com o total de 23 discentes. Das 12 respostas recebidas, 7 resumiram-se a “nenhuma sugestão” ou “foi muito bom”, indicando uma falta de sugestões específicas para melhorar o laboratório. Isso sugere que os discentes estavam, de modo geral, satisfeitos com as atividades propostas no laboratório gramatical, refletindo uma percepção positiva sobre a

aprendizagem através desse método e, por essa razão, não tinham críticas a fazer ou sugestões para mudanças. Contudo, os outros 5 alunos deram respostas muito interessantes, que certamente serão consideradas no futuro. Em primeiro lugar, um estudante sugeriu que se diminuísse a quantidade de exercícios, para evitar que o processo de realização do laboratório se tornasse aborrecido. Em segundo lugar, um aluno sugeriu que se apresentasse um ou mais vídeos no final de cada laboratório, como forma de consolidar a matéria aprendida. Em terceiro lugar, um discente sugeriu que se evitasse formular perguntas que, a seu ver, eram repetitivas. Além disso, outro aluno sugeriu que se aumentasse o número de aulas disponíveis para realizar o laboratório, alegando que cem minutos não eram suficientes. Por fim, o último discente sugeriu trazer interatividade para as atividades do laboratório gramatical. Evidentemente, estas sugestões recolhidas serão tidas em conta no futuro.

A penúltima pergunta do questionário era formulada da seguinte maneira: “Gostaste de realizar os laboratórios gramaticais?” e as opções de resposta eram “sim”, “não sei” ou “não”. A grande maioria dos estudantes, ou seja, 95,7%, indicou que gostou de realizar os laboratórios gramaticais, refletindo uma receção positiva por parte da turma. No entanto, um aluno respondeu que não gostou da experiência. Assim sendo, de modo geral, os dados revelam uma alta taxa de satisfação dos discentes em relação aos laboratórios gramaticais implementados.

Por fim, a última questão do inquérito era a seguinte: “Gostarias de realizar outros laboratórios gramaticais no futuro?” e as opções disponíveis eram “sim”, “talvez” ou “não”. De facto, 91,3% da turma respondeu positivamente, ou seja, que gostariam de realizar outros laboratórios gramaticais no futuro. Apenas 8,7%, correspondendo a 2 alunos de 23, demonstrou alguma indecisão ou falta de interesse, respondendo “talvez”. Apesar disso, a maioria expressou um desejo claro de continuar a participar em atividades similares no futuro, indicando uma perceção positiva sobre a eficácia dos laboratórios gramaticais para a aprendizagem de conteúdos gramaticais.

4.3. Discussão dos resultados

Neste subcapítulo, serão discutidos os resultados obtidos nas duas turmas a partir das diferentes ferramentas de recolha de dados. O objetivo será agrupar esses resultados, identificar padrões, diferenças e semelhanças, e realizar uma análise crítica, relacionando os resultados com a literatura e os autores previamente analisados no enquadramento teórico.

A partir da análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos nos pré e pós-testes na turma de Português, nos comentários dos estudantes e no inquérito por questionário, observa-se que, antes da intervenção, os discentes apresentavam lacunas em temas que se esperava já estarem consolidados no 11º ano e na respetiva metalinguagem, além de relutância em realizar atividades gramaticais por acreditarem que não seriam capazes de compreender a matéria e que não teria sentido investirem tempo em revê-la. Durante a intervenção, foi possível verificar uma motivação crescente, observando-se os alunos empenhados em completar todas as etapas dos laboratórios gramaticais e em procurar alguma informação nos cadernos ou nos manuais, corroborando Duarte (2008), citada por Silvano e Rodrigues (2010), que defende a importância de o aluno desempenhar um papel central e ativo, apercebendo-se de que a língua pode ser observada, descrita e compreendida, tendo o professor o papel de orientar todo o processo. Esses resultados refletem a motivação e o esforço dos estudantes ao longo do período de intervenção. De facto, a atitude dos discentes foi tão positiva ao ponto de perguntarem se haveria alguma aula, antes de terminar o ano letivo, para resolverem um terceiro laboratório gramatical.

Após o período de intervenção, os dados revelaram, também, progressos significativos, uma vez que a maioria dos alunos demonstrou uma compreensão mais sólida das regras gramaticais estudadas e a capacidade de usar metalinguagem. Assim, a aplicação das fases sugeridas por Silvano e Rodrigues (2010) — apresentação do *corpus*, problematização, análise e compreensão dos dados, realização de exercícios de treino e avaliação da aprendizagem — revelou-se eficaz para a aprendizagem e consolidação dos conteúdos gramaticais relacionados com as orações subordinadas adjetivas e substantivas completivas. Ao seguir essas fases em todos os laboratórios, os alunos melhoraram tanto no desempenho quanto na atitude em relação ao estudo da

gramática. Aliás, a apreciação geral dos alunos pela metodologia adotada pode ser comprovada através dos resultados do inquérito por questionário. Todos esses resultados confirmam as vantagens do laboratório gramatical apontadas anteriormente por Costa (2017), Oliveira (2022) e Montes (2023). Além disso, os resultados também corroboram Pedreira et al. (2019), que destacou que essa metodologia promove o desenvolvimento da consciência linguística, do conhecimento explícito da língua e, também, de competências como a resolução de problemas, a autonomia e o pensamento crítico. Em suma, a intervenção foi bem-sucedida em despertar o interesse dos alunos e promover progressos na sua aprendizagem, no que diz respeito às orações subordinadas adjetivas e subordinadas substantivas completivas.

Por outro lado, a análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos nas tarefas finais na turma de Espanhol, juntamente com os comentários dos alunos e os resultados do inquérito por questionário, revela que os resultados nem sempre foram positivos. Antes da intervenção, os alunos mostraram relutância em centrar a sua atenção nos conteúdos gramaticais, possivelmente, porque esperavam realizar exercícios tradicionais. Durante a intervenção, a postura dos alunos mudou totalmente: ao perceberem que a estrutura do laboratório gramatical era diferente e dinâmica, chegaram a comentar que o laboratório parecia um jogo, o que os deixou mais receptivos e motivados para participar nas atividades gramaticais. Embora autores como López (2004) apontem, como desvantagem, que o professor efetua um grande esforço para seleccionar e organizar exemplos motivadores que ajudem os alunos a chegar a uma determinada regra, na verdade, esse esforço efetuado pela docente estagiária foi muito produtivo, uma vez que os laboratórios foram construídos de tal forma que tornaram a aprendizagem mais interessante para os estudantes.

No entanto, apesar do crescente interesse dos alunos, isso não se refletiu em melhores resultados, sobretudo no primeiro ciclo de investigação-ação, no qual os alunos continuaram a cometer erros persistentes no uso do verbo “gustar”, confundindo sistematicamente a sua estrutura. Já Díaz e Torres (2014) tinham ressaltado a recorrente dificuldade dos alunos portugueses que aprendem ELE em dominar a estrutura inversa desse verbo, acabando por recriar a estrutura em Português e, por consequência, fazer concordar o sujeito com o verbo, como na estrutura S.V.O..

Além disso, a ausência da preposição “a”, outra das dificuldades mencionadas por Díaz e Torres (2014), em muitas das tarefas finais indicou que esse aspecto precisaria de mais reforço durante a intervenção.

Em resposta às dificuldades identificadas, tal como executado por Pedreira et al. (2019), foi construído, no segundo ciclo de investigação, um laboratório gramatical menos extenso, com instruções simplificadas, e evitando-se o uso de metalinguagem, adequando o segundo laboratório ao nível de iniciação dos alunos. Essa adaptação levou a uma melhoria nos resultados da segunda tarefa final: os alunos usaram e conjugaram corretamente uma variedade de verbos com irregularidades vocálicas na segunda pessoa do singular no imperativo afirmativo. Esses resultados revelam que o segundo laboratório gramatical surtiu efeitos positivos no que diz respeito à compreensão das regras gramaticais e aplicação adequada das mesmas na construção de conselhos, destacando a importância de ajustar as metodologias de ensino às necessidades dos alunos. Estes resultados corroboram as vantagens do laboratório gramatical apontadas anteriormente por Queiroz (2015) e Neto (2015) nos seus estudos com turmas de ELE. Efetivamente, os resultados do segundo ciclo de investigação comprovam que a observação, a reflexão consciente e a posterior formulação das regras, tal como mencionado por Rodríguez e Valero (1998), permitem que os alunos interiorizem de forma mais eficaz as estruturas gramaticais.

Além disso, os resultados revelaram que muitos estudantes sugeriram reduzir o número de etapas ou aumentar o tempo disponível para completá-las. Por um lado, compreende-se que os alunos assumem um papel ativo, logo, ao realizarem o laboratório em duas aulas de cinquenta minutos, o processo pode ser muito cansativo para eles. Já López (2004) tinha destacado como limitações o tempo e a energia que os alunos têm de utilizar para descobrir uma regra gramatical, o que os pode fazer pensar que as regras são o objetivo dessa metodologia, e não o meio para melhorar a comunicação. Por outro lado, para que os alunos alcancem o conhecimento esperado e para que os conteúdos sejam interiorizados, é de suma importância proporcionar um tempo considerável para a realização de cada etapa.

Ao comparar os resultados das intervenções em Português e Espanhol, observam-se tanto semelhanças como diferenças significativas. Antes do início das

intervenções, em ambas as turmas, os alunos demonstraram relutância em dedicar-se ao estudo da gramática, pedindo à professora estagiária que propusesse outro tipo de atividades. Durante a intervenção, a motivação dos alunos aumentou substancialmente, impulsionada pelo caráter dinâmico dos laboratórios gramaticais. Após a implementação da estratégia, a metodologia revelou-se desde o início mais eficaz na turma de Português, visto que os alunos demonstraram uma melhoria clara e consistente no domínio da gramática e no uso da metalinguagem, do que na turma de Espanhol, na qual os alunos enfrentaram alguns desafios. Portanto, esta comparação entre os resultados de Português e Espanhol destaca a eficácia da metodologia conforme aplicada em línguas distintas: numa LM, na qual os alunos já possuem uma base sólida de conhecimento e maior familiaridade com a estrutura gramatical, o que facilita a compreensão e a aplicação das regras (Pedreira et al., 2019), ou numa LE, na qual os alunos precisam de mais tempo e de instruções mais adaptadas para interiorizar as regras gramaticais. Assim, essa diferença nos resultados pode ser atribuída à complexidade das estruturas gramaticais de uma LE em comparação com a LM, que exigem um maior esforço cognitivo por parte dos alunos portugueses. Díaz e Torres (2014) já tinham mencionado os diversos obstáculos que os alunos portugueses que estudam ELE enfrentam, o que pode explicar parte das dificuldades observadas no primeiro ciclo deste projeto, apesar do aumento da motivação.

Em segundo lugar, um fator que pode explicar os resultados distintos entre as intervenções na turma de Português e na turma de Espanhol é o facto de que, na turma de Português, nove alunos já tinham tido contacto prévio com essa metodologia, estando assim familiarizados com ela (Figura 2). Essa familiaridade pode ter facilitado a compreensão e a aplicação da metodologia, resultando num desempenho mais homogéneo e elevado. Em contraste, na turma de Espanhol, apenas um aluno tinha realizado um laboratório em anos anteriores (Capítulo 4.2.2.3). A falta de experiência prévia da maioria dos alunos do 10º X pode ter gerado maiores dificuldades de adaptação, o que, possivelmente, influenciou a assimilação dos conteúdos gramaticais. Esta discrepância sugere que a familiaridade prévia com a metodologia pode ser um fator importante a ser considerado na análise dos resultados e na implementação de futuras intervenções.

Outro fator que pode explicar os resultados variados entre as intervenções é o estilo de aprendizagem e as diferentes expectativas dos alunos. Segundo Gómez del Estal (2014), alguns estudantes, devido ao seu estilo de aprendizagem e/ou à experiência prévia de aprendizagem, preferem que o professor simplesmente forneça a regra gramatical, ao invés de terem de passar por um processo de descoberta.

Por fim, considera-se que outro fator que pode ter influenciado os resultados foram as dinâmicas de grupo e a interação entre os alunos durante as atividades. Em Português, sendo uma LM, os alunos, provavelmente, sentiram-se mais confiantes para colaborar e compartilhar conhecimentos, o que pode ter facilitado a aprendizagem. Já em Espanhol, os alunos podem ter gerado uma dinâmica menos colaborativa, embora tenham tido a liberdade de escolherem os seus próprios grupos, possivelmente, devido à insegurança em trabalhar com uma LE. Esses sentimentos de intimidação ou desconforto podem ter levado a uma menor participação, o que impactou negativamente os resultados do primeiro ciclo de investigação.

Os resultados indicam que, além da metodologia aplicada, é fundamental considerar as diferenças entre a consolidação de conteúdos na LM e a aprendizagem de conteúdos numa LE, as características individuais dos alunos, os seus estilos de aprendizagem e os níveis de motivação, assim como os fatores externos que podem influenciar no sucesso ou nas dificuldades enfrentadas durante a investigação.

Em suma, o progresso observado no desempenho dos alunos, aliado à receptividade positiva dos discentes ao laboratório gramatical, comprova a eficácia e o potencial desta metodologia. Apesar dos obstáculos encontrados no primeiro ciclo de investigação, a análise dos dados recolhidos evidenciou avanços significativos no desempenho dos estudantes e na sua capacidade de aplicar os conhecimentos de forma mais consistente e segura. Tal evolução pode, de facto, ser atribuída à implementação dos laboratórios gramaticais, que proporcionaram um ambiente propício para a prática e aplicação dos conteúdos gramaticais.

Considerações Finais

A partir da análise dos dados recolhidos no início do ano letivo, constatou-se que os alunos apresentavam dificuldades a nível gramatical e desvalorizavam esse domínio da língua. Por esse motivo, o presente projeto de investigação-ação foi concebido a partir da seguinte questão: *De que forma a implementação do laboratório gramatical pode promover a aprendizagem de conteúdos relacionados com a sintaxe na língua materna e a morfologia na língua estrangeira?*

Retomando os objetivos específicos do projeto, era pretendido, em primeiro lugar, avaliar a eficácia do laboratório gramatical na consolidação da sintaxe, especificamente das orações subordinadas adjetivas relativas e das orações subordinadas substantivas completivas, em Português. De facto, através de uma análise detalhada dos dados recolhidos nos pós-testes, em comparação com os dados obtidos nos pré-testes, constatou-se que o desempenho dos alunos melhorou substancialmente. Embora houvesse resistência e apreensão por parte dos discentes, inicialmente, ao ouvirem a expressão “laboratório gramatical”, presumindo que se limitaria à resolução de exercícios do manual, a participação ativa nas atividades propostas, ao longo do tempo, revelou um crescente interesse pelo estudo da gramática. Além disso, o trabalho em grupo, uma novidade na disciplina de Português, contribuiu para esse envolvimento. Portanto, destaca-se que os estudantes não melhoraram apenas o seu desempenho académico, mas também demonstraram um maior interesse pelo estudo da gramática, refletindo um avanço significativo em relação ao início do ano letivo.

Com respeito ao segundo objetivo, centrado em verificar a eficácia do laboratório gramatical na aprendizagem da morfologia, especificamente do verbo “gustar” no presente do indicativo e dos verbos com irregularidades vocálicas no imperativo afirmativo, em Espanhol, observou-se que houve resultados distintos. No caso específico da aprendizagem do verbo “gustar”, os estudantes enfrentaram dificuldades evidentes ao longo do processo. Ao analisar a tarefa final, observou-se que uma parte significativa dos alunos cometeu vários erros, indicando que não tinham compreendido totalmente a estrutura desse verbo. Em contrapartida, no segundo ciclo de investigação, no qual se abordou a aprendizagem de alguns verbos irregulares no

imperativo afirmativo, os discentes conseguiram concluir a tarefa final com êxito. Este sucesso refletiu a motivação dos alunos e a sua apreciação pela oportunidade de aprender através de uma metodologia com a qual a maioria não estava familiarizada. Nesse sentido, os resultados evidenciam a importância de adaptar as metodologias de ensino em consonância com as necessidades dos alunos, considerando igualmente as suas atitudes e os comentários efetuados durante o processo de trabalho. Ao atentar nesses aspetos, a professora estagiária conseguiu corrigir as lacunas identificadas no primeiro ciclo, o que se traduziu em resultados extremamente positivos no segundo ciclo de investigação.

Relativamente ao terceiro objetivo, que consistia em analisar a perceção dos alunos face à realização das atividades propostas nos laboratórios gramaticais, observou-se um êxito significativo. Os inquéritos por questionário aplicados aos estudantes revelaram opiniões bastante positivas: os discentes destacaram que esses laboratórios eram mais dinâmicos e motivadores do que a exposição tradicional por parte da docente, especialmente no contexto do ensino de Português. Em acréscimo, reconheceram outras vantagens dos laboratórios, como tornar a aprendizagem da gramática mais envolvente e interessante, além de melhorar a confiança ao comunicar adequadamente num determinado contexto.

Tendo-se partido com esses três objetivos, conclui-se que, dentro do contexto da investigação realizada, foi evidente a influência positiva da metodologia desenvolvida. De facto, o laboratório gramatical foi selecionado como o método de ensino da gramática para o presente projeto devido à sua capacidade de permitir que os estudantes assumissem um papel ativo na aquisição do conhecimento, e que pudessem ser eles a retirar as suas próprias conclusões, a partir do *corpus* que deviam analisar. Portanto, a execução dos laboratórios gramaticais nos dois ciclos de investigação-ação concedeu aos alunos a oportunidade de refletir sobre os conteúdos gramaticais, tendo promovido o ensino através da descoberta.

Contudo, a investigação apresenta algumas limitações que merecem consideração. Em Português, os resultados dos pré-testes e pós-testes proporcionaram uma avaliação individualizada, abrangendo cada um dos estudantes que participaram nos ciclos completos de intervenção pedagógica. Este aspeto possibilitou uma análise

detalhada do progresso de cada aluno ao longo do período de investigação, o que permitiu avaliar de forma minuciosa o impacto do laboratório gramatical. Contrariamente, em Espanhol, as tarefas finais permitiram apenas avaliar os resultados de forma coletiva, ou seja, por grupos de alunos. Este método pode ter levado a uma situação em que grupos que apresentaram resultados positivos, possivelmente, incluíam membros com dificuldades, cujas contribuições incorretas não foram identificadas nem analisadas devido ao suporte dos outros membros do grupo que colaboraram para o sucesso da tarefa final. Este aspeto pode ter ocultado as dificuldades individuais de cada aluno e não permitiu uma avaliação precisa do impacto do laboratório gramatical em cada estudante, de forma isolada. Por último, considera-se que teria sido interessante investigar as razões pelas quais alguns discentes consideraram as atividades difíceis (Figura 5). Compreender esses motivos poderia ter permitido aprimorar as próximas implementações do laboratório gramatical, tornando-o mais eficaz. No entanto, dado que o inquérito por questionário foi aplicado apenas no final do ano letivo, já não foi possível realizar essas melhorias.

Importa destacar que a investigação-ação desenvolvida neste estudo é considerada de grande relevância para professores ou investigadores. Apesar de, neste caso, o estudo ter sido limitado a um número restrito de aulas em duas turmas, uma de Português e outra de Espanhol, os resultados obtidos parecem indicar a eficácia do laboratório gramatical em melhorar o desempenho dos estudantes. Por esse motivo, é pertinente sugerir algumas recomendações para dar continuidade a este projeto.

Em primeiro lugar, recomenda-se modificar o cronograma de avaliação dos discentes após a implementação dos laboratórios gramaticais. Considera-se que teria sido vantajoso existir um intervalo maior de tempo entre a realização dos laboratórios e a aplicação dos pós-testes e das tarefas finais, visto que a execução dessas avaliações precisamente no próprio dia ou dois dias após a realização dos laboratórios pode ter influenciado os resultados, não refletindo completamente o progresso e a retenção dos conteúdos aprendidos ao longo do tempo. A recomendação seria agendar essas avaliações para um período mais distante, já que, dessa forma, será possível efetuar uma avaliação mais precisa do impacto do laboratório gramatical a longo prazo na aprendizagem dos estudantes. Em segundo lugar, sugere-se repensar a extensão do

laboratório gramatical, uma vez que essa foi uma das desvantagens mais assinaladas pelos discentes. No futuro, será necessário reduzir as etapas propostas no laboratório ou adequar o tempo disponível para a sua realização, de modo a garantir não só a eficácia do trabalho realizado, mas também uma implementação que não seja fatigante para os alunos. Por fim, no que se refere a Português, uma recomendação para estudos futuros seria, antes de implementar a metodologia, investigar quais os conteúdos que apresentam maior dificuldade para os alunos e, assim, dirigir o foco dos laboratórios gramaticais para essas áreas, tal como efetuado no presente projeto.

Em conclusão, a investigação desenvolvida ao longo do ano letivo respondeu à questão de investigação formulada no *ciclo zero* e aos objetivos específicos inicialmente delineados. De facto, destaca-se que esta metodologia, além de promover o desenvolvimento da metalinguagem e do conhecimento explícito da língua, desenvolve competências relacionadas com a resolução de problemas, a autonomia e o trabalho em equipa. Portanto, conclui-se que o laboratório gramatical surtiu efeitos positivos no que diz respeito à aprendizagem e consolidação de competências relacionadas com diversos conteúdos gramaticais tanto na LM como na LE.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto N.º 3. (2022). *Projeto Educativo*. <https://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores/projeto-educativo>.

Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>.

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In P. Melero Abadía (Coord.), *El enfoque comunicativo. Antologías de textos de didáctica del español*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm.

Choupina, C. (2010). Orações Relativas: Como e Quando inseri-las na sala de aula?. *Revista EXEDRA*, 49-68. Escola Superior de Educação de Coimbra. https://issuu.com/ndsim/docs/eielp_exedra_03.

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Conselho de Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições ASA.

Correia, M. (2023). O ensino-aprendizagem do valor temporal na aula de Português Língua Materna: uma proposta de laboratório gramatical. *Fórum Linguístico*, 20(2), 8910-8922. <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2023.e90538>.

Costa, A. (2015). *O ensino do espanhol como língua estrangeira: adequação e comunicação nas práticas de escrita* [Tese de Doutoramento]. Universidade da Beira Interior. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/3965>.

Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua: Guião de Implementação do Programa*.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>.

Costa, P. (2017). *A interpretação de textos articulada com o ensino da gramática: o uso do laboratório gramatical* [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho.

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

DGE. (2018a). *Aprendizagens Essenciais. Espanhol Iniciação. 10º ano*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_e_spanhol_f_geral_inic.pdf.

DGE. (2018b). *Aprendizagens Essenciais. Português. 11º ano*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf.

Díaz Castromil, J. & Torres Calvo, L. (2014). El verbo gustar: ¿cómo enseñarlo para que les guste a los alumnos? In A. Sainz García (Ed.), *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 74-80). Secretaría General Técnica.

Duarte, I. (1992). Oficina Gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In Delgado-Martins, M., Pereira, D., Mata, A., Costa, M., Prista, L. & Duarte, I. (Eds.), *Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística* (pp. 166-177). Edições Colibri.

Duarte, I. & Figueiredo, O. (Orgs). (2011). *Português, Língua e Ensino*. Universidade do Porto.

Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *Marco Ele – Revista De Didáctica Español Como Lengua Extranjera*.
<https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>.

Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), 421-431. <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt>.

Gómez del Estal, M. (2014). *Las actividades gramaticales en los materiales didácticos de E/LE y sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática del español* [Tese de Doutoramento]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://e-spacio.uned.es/entities/publication/8454dc6c-3402-4f37-90cb-1f0f2ea4f210>.

Instituto Cervantes. (2006). Gramática. Introducción. In *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes.

López, F. (2004). Reflexiones sobre la gramática en el aula de ELE. In C. Pastor Villalba (Coord.), *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera* (pp. 171-182). Instituto Cervantes de Múnich. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/05_lopez.pdf.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/DGE.

Montes, M. (2023). *Um percurso laboratorial para aprender funções sintáticas: o caso do predicativo do complemento direto* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Morales Manrique, E. (2010). *El imperativo: formas y funciones. Propuesta para su enseñanza en el español como lengua extranjera* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Granada. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/618f502b9ff8c939aaca74cb>.

Moreira, M. (1996). *A Investigação-Ação na Formação Reflexiva do Professor-Estagário de Inglês* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Aveiro.

Neto, A. (2015). *O ensino e aprendizagem de perífrases verbais através de laboratórios gramaticais* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Oliveira, J. (2022). *O conhecimento gramatical sobre mecanismos de coesão interfrásica e sobre a sua relação com verbos de comando na construção de respostas restritas na área da educação literária* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pedreira, P., Rodrigues, S., Silvano, P., & Almeida, S. (2019). A análise da eficácia pedagógico-didática de dois laboratórios gramaticais aplicados numa turma de 9º ano. In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. Duarte, J. Veloso, P. Silvano, & S. Rodrigues (Eds.), *A linguística na formação do professor: das teorias às práticas* (pp. 139-162). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pezatti, E. & Cámara, A. (2014). Da descrição ao ensino da oração adjetiva: a perspetiva dos livros didáticos de língua portuguesa. *Linguística*, 30(2), 141-170. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v30n2/v30n2a07.pdf>.

Piedehierro, C. (2002). *El papel de la gramática en la clase de ELE: una aplicación didáctica de la correlación de tiempos verbales* [Dissertação de Mestrado]. Universidad Antonio de Nebrija.

Queiroz, A. (2015). *A utilização do Laboratório Gramatical nas aulas de Português como Língua Materna e de Espanhol como Língua Estrangeira* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Reis, C. (2007, May 7-9). Recomendações [Conference session]. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, Lisboa, Portugal. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/recomendacoesciep.pdf>.

Rodríguez, A., & Valero, M. (1998). La gramática para comunicar: Una propuesta inductiva. In M. Losada, J. Márquez, & T. Jiménez (Eds.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX congreso internacional de ASELE* (pp. 433-440). Universidad de Santiago de Compostela.

Santos, A. (2017). Alguns aspetos da aquisição de orações subordinadas completivas. In M. Freitas & A. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 249–273). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Silva, A. (2016). A configuração do ensino da Gramática nos novos manuais de Português do 9.º ano. *Revista Diacrítica*, 30(1), 83-112. <https://hdl.handle.net/1822/53291>.

Silva, M. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Revista Saber (e) Educar*, 13, 89-106. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/940>.

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

Verdía, E. (2009). Ficha de observación: La corrección de errores. *Blog Desarrollo ProfesELE*. <http://desarrolloprofesele.blogspot.com>.

Anexos

Anexo 1 – Grelhas de observação relativas ao 10º X, adaptadas de Elena Verdía (2009)

Clase
10 / 11 / 2023

Tipo 9: Parrilla de análisis. Corrección de errores

Error realizado	Alumno	Corrección por parte del profesor (Sí / No)	Cómo lo corrige el profesor	Respuesta del alumno
Tú <u>es</u> muy guapa.		Sí	Atención al verbo 'ser'. La forma 'es' se utiliza en la 3ª p. del sing. ¿Cómo se conjuga en la 2ª p. del sin?	Tú eres muy guapa.
Llamome		Sí	, el pronombre 'me' siempre viene antes del verbo conjugado.	Yo me llamo
Yo me llamo, tú te llamas ... vosotros <u>vos</u> llamáis ...		Sí	Recordad que en la persona 'vosotros' decimos 'os'. En portugués lleva V, pero cuidado porque en español no lleva uve.	Vosotros os llamáis.
Tieno 14 años		Sí	El verbo 'tener' tiene una irregularidad en la 1ª p. del sing. En las otras personas decimos 'tienes, tiene' pero en la 1ª decimos 'tengo'. Intenta conjugar el verbo	Yo tengo, tú tienes, él tiene, nosotros tenemos, vosotros tenéis, ellos tienen

Duchome		Sí	, el verbo ' ducharse ' es similar al ' llamarse '. ¿ Qué he dicho a ? Bien, el pronombre viene después.	ha dicho " llamame " Yo me ducho
Yo apañho el autobús		Sí	Utilizad el verbo " cogere " Yo cojo el autobús ¿ se escribe con g o con j ? Sí, pero en la 1ª p. del sing? No, debes cambiar la g a j solo	Se escribe con g Yo cogo con g en la 1ª persona
Tus padres salen de casa pero yo <u>salgo</u> antes para ir a la escuela		Sí	, este verbo es igual al ' tener ', en la 1ª p. del s. tiene una irregularidad Muy bien, ¿ quieres conjugar las otras personas ? No, habías dicho que tus padres ' salen ' y estaba correcto En la persona ' vosotros ' decimos ' salís '	Yo tengo, yo salgo Yo salgo, tú sales, él sale Yo salgo, tú sales, él sale, nosotros salimos salimos , vosotros saléis, ellos salen

Clase

12/01/2024

Tipo 9: Parrilla de análisis. Corrección de errores

Error realizado	Alumno	Corrección por parte del profesor (Sí / No)	Cómo lo corrige el profesor	Respuesta del alumno
La chica se despierta a las 7, yo me despierto a las 8		Sí	El verbo 'despertarse' es un verbo de cambio vocálico. Con excepción de las personas nosotros y vosotros, tienes que añadirse una 'i' a ese verbo	¿Es la chica se despierta? ¿Yo me despierto?
Yo almuerzo a las 12, pero la chica almorzo a las 2		Sí	El verbo es 'almorzar', en este caso la 'o' desaparece y añades las vocales 'ue'. No, el verbo es 'almorezar' y no 'almozar'. Intenta una vez más.	Yo almuerzo Yo almuerzo
La chica del video se viste muy bien		Sí	Leonora, el verbo 'vestirse' es un verbo de cambio vocálico. Tienes que sustituir la 'e' por una 'i'	La chica se viste muy bien
Yo juego videojuegos después de cenar		Sí	El verbo es 'jugar' y tiene un cambio vocálico. La 'u' va a cambiarse a 'ue'. Intenta decir el verbo con ese cambio. Sí, ahora conjúgalo en las otras personas. No, en las personas 'nosotros' y 'vosotros' no hay cambio vocálico	¿Yo juego? Tú juegas, él juega, nosotros jugamos, vosotros jugáis, ellos juegan

Ella empieza las clases a las 9		Sí	¿Cuál es el verbo, Beatriz? Es un verbo de cambio vocálico. ¿Cómo conjugaría? No, si es cambio vocálico, añades una vocal, en este caso, una 'i'	Empezar Empezar ¿Ella empieza?
Yo volto de la escuela a las 3		Sí	¿Qué ocurre con el verbo 'volver'? En el verbo la 'o' cambia a 'ue' en todas las personas menos en 'nosotros' y 'vosotros'. No es 'volváis' sino 'volvéis', pero las otras personas están correctas.	Yo vuelvo de la escuela Yo vuelvo, tú vuelves, él vuelve, nosotros volvemos, vosotros volvéis, ellos vuelven
Yo me acosto a las 11 de la noche		Sí	No, el verbo tiene el cambio vocálico. No, vamos a pensar Dinis. Si en 'volver' decíamos 'vuelvo', en 'acostarse' decimos... Bien, ahora conjuga en las otras personas. *	¿Yo me acuesto? ¿Acuesto? Yo me acuesto, tú te acuestas, él se acuesta, nosotros nos acostamos, vosotros os acostáis *
Yo duermo 7 horas		Sí	No, este verbo tiene el cambio vocálico del verbo 'acostarse'	Yo me acuesto, por eso, yo duermo

* Si me hubieras escuchado antes, sabrías que en 'nosotros' y 'vosotros' no se da el cambio vocálico

* Ya sé, profesora, es nos acostamos y os acostáis

Anexo 2 – Questão do grupo II do primeiro teste de avaliação de Espanhol

2. Completa el diálogo siguiente con la forma correcta de los verbos entre paréntesis. Escribe en tu hoja de examen los números y la forma correcta y adecuada de los verbos.

Laura: Hola, __(2.1)__ (*llamarse*) Laura y __(2.2)__ (*ser*) la entrevistadora. ¿Estás para la entrevista?

Juan: Sí, sí, para el puesto de guía turístico.

Laura: Bien, vamos a empezar. ¿Cómo __(2.3)__ (*llamarse*)?

Juan: __(2.4)__ (*llamarse*) Juan.

Laura: ¿De dónde __(2.5)__ (*ser*)?

Juan: __(2.6)__ (*ser*) de Santiago de Chile. __(2.7)__ (*ser*) chileno.

Laura: ¿Crees que __(2.8)__ (*tener*) conocimientos para candidatearse a este puesto?

Juan: Sí, sí los __(2.9)__ (*tener*).

Laura: Vamos a ver. ¿Cómo __(2.10)__ (*llamarse*) el monumento más conocido de Granada?

Juan: La Alhambra.

Laura: ¿Cuál __(2.11)__ (*ser*) el plato típico de Galicia?

Juan: Pienso que __(2.12)__ (*ser*) el pulpo a la gallega.

Laura: Muy bien. Me parece que tienes el perfil ideal para el puesto.

Anexo 3 – Pré-teste do 1º ciclo de investigação-ação (11º Y)



Português | 11º | Ensino Secundário | 2023/2024

Nome: _____

Data: 12/03/2024

Professora: Cindy Oliveira

Pré-teste

1. Lê o seguinte texto.

[...] Na cela 12, tendo por companhia um cão e um canário, Camilo escreveu em 15 dias “Amor de Perdição”, **que** retrata os amores trágicos entre Teresa Albuquerque e Simão Botelho.

[...] O juiz **que** presidiu ao famoso julgamento foi José Maria de Almeida Teixeira de Queirós, pai de Eça, que se recusou a julgar o caso por ter vivido um caso similar. A Relação indeferiu o pedido e os réus foram absolvidos, mas não perdoados pela sociedade zelosa da moral e bons costumes.

Isabel Paulo, *Seguindo Camilo*, in <https://expresso.pt/cultura/2016-07-23-Seguindo-Camilo>

1.1. Indica a classe e a subclasse das palavras que surgem destacadas no texto.

a) “que” (linha 2): _____

b) “que” (linha 4): _____

1.2. Divide as orações presentes nas frases seguintes.

a) Camilo escreveu em 15 dias “Amor de Perdição”, que retrata os amores trágicos entre Teresa Albuquerque e Simão Botelho.

b) O juiz que presidiu ao famoso julgamento foi José Maria de Almeida Teixeira de Queirós.

1

Português | 11º | Ensino Secundário | 2023/2024

1.2.1. Classifica as orações subordinadas.

a) _____

b) _____

2. Seleciona a opção correta.

2.1. A oração introduzida por “que” na frase “A organização dos Sermões evidencia o grande homem **que** foi Padre António Vieira” é subordinada

a) adjetiva relativa restritiva.

b) substantiva completiva.

c) adjetiva relativa explicativa.

d) adverbial consecutiva.

2.2. Na frase “Cada leitor de Eça recorda a passagem **que** mais o marcou” a palavra sublinhada é

a) uma conjunção subordinativa completiva.

b) um pronome relativo.

c) um pronome interrogativo.

d) uma conjunção subordinativa consecutiva.

3. Lê as seguintes frases, extraídas de *Frei Luís de Sousa*, e identifica **apenas** as que integram orações subordinadas adjetivas.

a. ☐ “[...] a imensa felicidade **que me dava o seu amor**”.

b. ☐ “[...] dizem **que querem vir para esta casa** [...]”.

c. ☐ “[...] perda do retrato é prognóstico fatal de outra perda maior **que está perto** [...]”.

d. ☐ “[...] a sombra despeitosa de D. João, **que me está ameaçando com uma espada de dois gumes** [...]”

e. ☐ “[...] eu creio **que o homem é herege** [...]”.

f. ☐ “[...] vi agora daquele alto entrar um bergantim, **que é por força o nosso**”.

g. ☐ “[...] um livro **que serve para todos** [...]”.

2

3.1. Classifica as orações que identificaste como subordinadas adjetivas.

4. Lê as seguintes frases complexas e sublinha as orações subordinadas.

- a. Eça de Queirós criou várias personagens que retratam a sociedade oitocentista.
- b. Nos versos de Cesário Verde, que constituem um testemunho da sua época, perpassa a Lisboa noturna.
- c. O retrato de Pedro da Maia estava pendurado no quarto de Carlos, que tinha uma entrada privada.
- d. A marca de Almeida Garrett pode ser encontrada com facilidade nas homenagens que eternizam o seu nome e figura.
- e. O Sermão, que todo é alegórico, é a obra mais conhecida de Padre António Vieira.

4.1. De entre as orações apresentadas, identifica:

- a) as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas.

- b) as orações subordinadas adjetivas relativas explicativas.

5. Formula uma frase complexa com a seguinte estrutura:

oração subordinante + oração subordinada adjetiva relativa explicativa.

Anexo 4 – Laboratório gramatical do 1º ciclo de investigação-ação (11º Y)



Português | 11º | Ensino Secundário | 2023/2024

Laboratório Gramatical

Como distinguir orações subordinadas adjetivas relativas?

Através deste laboratório gramatical, serás capaz de:

- a) classificar o elemento que inicia as orações;
- b) distinguir as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas das orações subordinadas adjetivas relativas explicativas.

1. Observa as seguintes frases, retiradas da obra *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco.

- a) “E fiz este assento, que assinei – Filipe Moreira Dias”.
- b) “O intriguista que lhe trazia o espírito em ânsias era o seu espelho”.
- c) “[...] daqui a três horas estou de volta com quatro homens, que são quatro dragões”.
- d) “Domingos José Correia Botelho de Mesquita e Meneses, que era fidalgo de linhagem, e um dos mais antigos solarengos de Vila Real [...]”. (frase adaptada)
- e) “[...] abrir mão desde já de uma história que me pode acarear enojos dos frios julgadores do coração, e das sentenças [...]”.
- f) “Simão passava nesse ensejo; e, armado de um fueiro que descravou dum carro, partiu muitas cabeças [...]”.
- g) “Rita Teresa Margarida Preciosa da Veiga Caldeirão Castelo Branco, que é filha dum capitão de cavalos, e neta de outro, António de Azevedo Castelo Branco [...]”. (frase adaptada)
- h) “E tirou do dedo um anel de ouro, que ofereceu a Mariana”.
- i) “[...] pleito ridículo, mas estrondoso, movido pela recusa que o fidalgo portuense fizera de sua filha ao filho de Sebastião José de Carvalho”.
- j) “À meia-noite, estendeu Simão o braço trémulo ao maço das cartas que Teresa lhe enviara [...]”.

1

Português | 11º | Ensino Secundário | 2023/2024

2. Divide as frases complexas em duas orações.

2.1. Sublinha em cada alínea a oração que mantém uma relação de dependência com a outra.

2.2. Como classificas essa oração?

☐ Subordinada.

☐ Subordinante.

2.3. Repara na palavra que introduz cada oração. Transcreve-a.

2.4. Rodeia o antecedente a que essa palavra se refere em cada uma das orações.



Um antecedente é a expressão lexical a que o pronome relativo está associado e que é modificada pela oração relativa.

2.4.1. Os antecedentes que transcreveste pertencem todos à mesma classe de palavras?

☐ Sim.

☐ Não.

Se não, a qual pertencem? _____.

2

2.4.2. Os antecedentes que transcreveste pertencem todas à mesma subclasse de palavras?

☐ Sim.

☐ Não.

Se não, a qual pertencem? _____.

2.5. Completa a seguinte conclusão.

As orações são introduzidas por um _____ que remete para o _____, constituinte da oração subordinante. Por isso, são classificadas como orações subordinadas adjetivas _____.

Será possível manipular orações subordinadas adjetivas relativas?

3. Relê as frases.

a) “E fiz este assento, que assinei – Filipe Moreira Dias”.

c) “[...] daqui a três horas estou de volta com quatro homens, que são quatro dragões”.

e) “[...] abrir mão desde já de uma história que me pode acarear enojos dos frios julgadores do coração [...]”.

f) “Simão passava nesse ensejo; e, armado de um fueiro que descravou dum carro, partiu muitas cabeças [...]”.

h) “E tirou do dedo um anel de ouro, que ofereceu a Mariana”.

3.1. Transforma as frases, substituindo o pronome relativo “que” por “o qual/a qual” ou “os quais/as quais”. Efetua as alterações necessárias.

a) _____.

c) _____.

e) _____.

f) _____.

h) _____.

3.2. As frases que obtiveste são

☐ gramaticais.

☐ agramaticais.



Uma frase gramatical é uma construção linguística estruturada de acordo com as regras sintáticas, morfológicas e semânticas, tornando-a compreensível.

3.3. Completa a seguinte conclusão, rodeando as opções corretas.

As orações subordinadas adjetivas relativas são / não são introduzidas pelo pronome relativo “que”. Este pronome pode / não pode ser substituído por outros pronomes relativos, como, por exemplo, “o qual/a qual” ou “os quais/as quais”. Ao fazer esta transformação, as frases resultantes são gramaticais / agramaticais.

Será que as orações subordinadas adjetivas relativas introduzem informações idênticas?

4. Observa as seguintes frases.

b) “O intriguista que lhe trazia o espírito em ânsias era o seu espelho”.

e) “[...] abrir mão desde já de uma história que me pode acarear enojos dos frios julgadores do coração, e das sentenças [...]”.

f) “Simão passava nesse ensejo; e, armado de um fueiro que descravou dum carro, partiu muitas cabeças [...]”.

i) “[...] pleito ridículo, mas estrondoso, movido pela recusa que o fidalgo portuense fizera de sua filha ao filho de Sebastião José de Carvalho”.

j) “À meia-noite, estendeu Simão o braço trémulo ao maço das cartas que Teresa lhe enviara [...]”.

4.1. A informação introduzida pelo “que” visa

- ☐ dar uma explicação sobre o nome que antecede.
- ☐ dar uma informação temporal sobre o evento.
- ☐ exprimir uma causalidade.
- ☐ restringir o nome que antecede.

5. Observa as seguintes frases.

- a) “E fiz este assento, que assinei – Filipe Moreira Dias”.
- c) “[...] daqui a três horas estou de volta com quatro homens, que são quatro dragões”.
- d) “Domingos José Correia Botelho de Mesquita e Meneses, que era fidalgo de linhagem, e um dos mais antigos solarengos de Vila Real [...]”. (frase adaptada)
- g) “Rita Teresa Margarida Preciosa da Veiga Caldeirão Castelo Branco, que é filha dum capitão de cavalos, e neta de outro, António de Azevedo Castelo Branco [...]”. (frase adaptada)
- h) “E tirou do dedo um anel de ouro, que ofereceu a Mariana”.

5.1. A informação introduzida pelo “que” visa

- ☐ dar uma explicação sobre o nome que antecede.
- ☐ dar uma informação temporal sobre o evento.
- ☐ exprimir uma causalidade.
- ☐ restringir o nome que antecede.

5.2. Completa a seguinte conclusão, rodeando as opções corretas.

As orações subordinadas adjetivas relativas introduzem informações similares / distintas.

A oração subordinada adjetiva relativa restritiva / explicativa permite esclarecer / delimitar a informação sobre o antecedente que surge na oração subordinante.

Já a oração subordinada adjetiva relativa restritiva / explicativa permite esclarecer / delimitar a informação sobre o antecedente que surge na oração subordinante.

É possível transformar orações subordinadas adjetivas relativas restritivas em adjetivas relativas explicativas?**6. Repara nas duas frases que se seguem.**

1. O intriguista que lhe trazia o espírito em ânsias era o seu espelho.
2. O intriguista, que era médico, era o seu espelho.

6.1. Sublinha as orações subordinadas nas duas frases.**6.2. As orações têm o mesmo valor?**

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Se não, indica o respetivo valor. _____.

6.3. Quais foram as alterações feitas da frase 1 para a 2? Podes assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Acrescentar uma explicação acerca do antecedente a que se refere.
- ☐ Alterar o sentido global da frase.
- ☐ Delimitar a informação dada sobre o antecedente a que se refere.
- ☐ Introduzir informação essencial acerca do antecedente.
- ☐ Introduzir uma informação acessória.
- ☐ Não alterar o sentido global da frase.

Consegues efetuar o mesmo processo para as frases a seguir apresentadas?**6.4. Sublinha o antecedente do pronome relativo.**

3. “[...] abrir mão desde já de uma história que me pode acarear enojos dos frios julgadores do coração, e das sentenças [...]”.
4. “Simão passava nesse ensejo; e, armado de um fueiro que descravou dum carro, partiu muitas cabeças [...]”.
5. “[...] pleito ridículo, mas estrondoso, movido pela recusa que o fidalgo portuense fizera de sua filha ao filho de Sebastião José de Carvalho”.

6.4.1. Transforma as orações, seguindo o exemplo indicado na alínea 6.

3. _____
_____.

4. _____
_____.

5. _____
_____.

6.4.2. Nos processos que realizaste, as transformações foram feitas apenas com recurso à mudança dos sinais de pontuação, como a vírgula?

☐ Sim.

☐ Não.

6.5. Completa os espaços em branco da seguinte conclusão, através das palavras que surgem no quadro.

Para transformar uma oração subordinada adjetiva relativa _____ numa oração subordinada adjetiva relativa _____ tens de considerar os seguintes aspetos:

- A supressão da oração _____ o sentido global da frase.
- A oração apenas introduz uma informação _____ (não essencial).
- A oração acrescenta uma _____ acerca do antecedente a que se refere.
- Na escrita, é delimitada por _____.

restritiva	vírgulas	não altera
explicação	explicativa	acessória

É possível transformar orações subordinadas adjetivas relativas explicativas em adjetivas relativas restritivas?

7. Repara nas duas frases que se seguem.

1. Daqui a três horas estou de volta com os quatro homens, que são quatro dragões.
2. Daqui a três horas estou de volta com os quatro homens que são meus amigos de infância.

7.1. Sublinha as orações subordinadas nas duas frases.

7.2. As orações têm o mesmo valor?

☐ Sim.

☐ Não.

Se não, indica o respetivo valor. _____.

7.3. Quais foram as alterações feitas da frase 1 para a 2? Podes assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Acrescentar uma explicação acerca do antecedente a que se refere.
- ☐ Alterar o sentido global da frase.
- ☐ Delimitar a informação dada sobre o antecedente a que se refere.
- ☐ Introduzir informação essencial acerca do antecedente.
- ☐ Introduzir uma informação acessória.
- ☐ Não alterar o sentido global da frase.

Consegues efetuar o mesmo processo para as frases a seguir apresentadas?

7.4. Sublinha o antecedente do pronome relativo.

3. “Domingos José Correia Botelho de Mesquita e Meneses, que era fidalgo de linhagem, e um dos mais antigos solarengos de Vila Real [...]”. (frase adaptada)
4. “E tirou do dedo um anel de ouro, que ofereceu a Mariana”.
5. “Rita Teresa Margarida Preciosa da Veiga Caldeirão Castelo Branco, que é filha dum capitão de cavalos, e neta de outro, António de Azevedo Castelo Branco [...]”. (frase adaptada)

7.4.1. Transforma as orações, seguindo o exemplo indicado na alínea 6.

3. _____.

4. _____.

5. _____.

7.4.2. Nos processos que realizaste, as transformações foram feitas através da ausência dos sinais de pontuação, como a vírgula?

☐ Sim.☐ Não.

7.5. Completa os espaços em branco da seguinte conclusão, através das palavras que surgem no quadro.

Para transformar uma oração subordinada adjetiva relativa _____ numa oração subordinada adjetiva relativa _____ tens de considerar os seguintes aspetos:

- A supressão da oração _____ o sentido global da frase.
- A oração introduz informação _____ acerca do antecedente.
- A oração _____ a informação dada sobre o antecedente.
- Na escrita, não é delimitada por _____.

restritiva	altera	essencial
vírgulas	explicativa	restringe (delimita)

Através deste laboratório gramatical, exploraste diferentes conceitos. Em primeiro lugar, compreendeste que o pronome relativo “que” introduz um antecedente. Depois, manipulaste orações subordinadas adjetivas relativas. Por fim, estabeleceste a diferença entre as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e as adjetivas relativas explicativas.

Já és capaz de completar a última conclusão do laboratório gramatical?

As orações subordinadas adjetivas relativas com antecedente explícito podem ter dois valores: _____ e _____.

A oração subordinada adjetiva relativa _____ é introduzida pelo pronome relativo “que” e tem por função delimitar/restringir o nome que antecede o pronome relativo.

A oração subordinada adjetiva relativa _____ é introduzida pelo pronome relativo “que” e tem por função proporcionar um esclarecimento adicional acerca do nome que antecede o pronome relativo.

Treino e consolidação

1. Lê as seguintes frases e relaciona-as com o respetivo valor.

Os sentimentos que os protagonistas vivem •
são complexos.

Existe uma ligação de parentesco entre o •
autor e Simão Botelho, que é tio de Camilo.

O narrador, que não é participante, confere •
verosimilhança à narrativa, através da citação
de documentos.

Simão e Teresa são os protagonistas da obra
que pode ser lida como uma crónica da •
mudança social.

• Valor restritivo

• Valor explicativo

1.1. Classifica as orações que apresentam um:

a) valor restritivo.

_____.

b) valor explicativo.

_____.

2. Lê as seguintes frases e rodeia o antecedente do pronome relativo “que”.

- a) A união entre Simão e Teresa é impedida pelas rivalidades que existem entre as famílias de ambos.
- b) As famílias, que nutrem uma profunda aversão uma pela outra, pretendem defender a sua honra e recusam-se a aceitar o relacionamento dos jovens.
- c) Camilo Castelo Branco desenvolve o tema do amor através da sugestão biográfica que associa o autor-narrador ao protagonista.
- d) Camilo encontrava-se preso na Cadeia da Relação do Porto, condenado por se ter envolvido com Ana Plácido, que era uma mulher casada.
- e) O autor-narrador e o protagonista que partilham a perdição por amor pertencem à mesma família.

2.1. Sublinha a oração subordinada adjetiva.

2.2. Coloca, na coluna A, as orações que introduzem uma informação acessória sobre o antecedente e, na coluna B, as orações que delimitam a informação dada sobre o antecedente.

Coluna A	Coluna B

3. Formula uma frase complexa com a seguinte estrutura:

- a) oração subordinante + oração subordinada adjetiva relativa restritiva.

Um aluno será o LEITOR. Este aluno deverá ler para os outros colegas de grupo cada item/pergunta/questão explicando por palavras suas o que é para fazer de acordo com a instrução dada.

Um aluno será o MODERADOR. Este aluno deverá dizer em primeiro lugar o que pensa que deverá ser a resposta ou o modo como devem responder e, de seguida, perguntar a cada um dos outros elementos que resposta dariam. Em caso de consenso, o Moderador poderá consultar o manual escolar para se certificar da resposta. Todo o grupo deverá ter uma única resposta (em caso de divergência, terão de pensar em conjunto até terem a certeza do que vão registar).

Um aluno será o ESCRITOR. Este aluno registará na folha de trabalho a resposta que o grupo concluir ser a que consideram correta.

Anexo 6 – Pós-teste do 1º ciclo de investigação-ação (11º Y)



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Português | 11º | Ensino Secundário | 2023/2024

Nome: _____

Data: 19/03/2024

Professora: Cindy Oliveira

Pós-teste

1. Selecciona a única opção que contém uma oração subordinada adjetiva relativa restritiva.

- a) Dizem que as personagens vivem tragédias pessoais ao longo da narrativa.
- b) *Amor de Perdição* é uma obra dramática e cativante, visto que o protagonista enfrenta inúmeros obstáculos.
- c) As personagens que desafiam as convenções sociais enfrentam não só a resistência da sociedade, mas também vivenciam tragédias pessoais.
- d) Simão tomou tantas decisões precipitadas que o desenlace da história foi inevitavelmente trágico.

2. Selecciona a única opção que contém uma oração subordinada adjetiva relativa explicativa.

- a) Simão Botelho espalha o terror entre os seus colegas da Universidade de Coimbra, uma vez que era violento e revolucionário.
- b) Simão Botelho, que era violento e revolucionário, espalha o terror entre os seus colegas da Universidade de Coimbra.
- c) Simão era tão violento e revolucionário que espalhava o terror entre os seus colegas da Universidade de Coimbra.
- d) Afirmaram que Simão era violento e revolucionário e espalhava o terror entre os seus colegas da Universidade de Coimbra.

3. Completa a seguinte frase.

Na frase “O protagonista, que encanta os leitores pelo seu heroísmo, lutou pelos seus sonhos e foi fiel aos seus princípios.” a palavra destacada é um _____.

Português | 11º | Ensino Secundário | 2023/2024

3.1. Identifica o antecedente da palavra destacada.

_____.

3.2. Substitui a palavra destacada por “os quais”. Reescreve a frase, efetuando as alterações necessárias.

_____.

3.3. Sublinha a oração subordinada.

3.3.1. Classifica a oração que sublinhaste.

_____.

4. Lê as seguintes frases complexas e sublinha as orações subordinadas.

- a. Eça de Queirós criou várias personagens que retratam a sociedade oitocentista.
- b. Nos versos de Cesário Verde, que constituem um testemunho da sua época, perpassa a Lisboa noturna.
- c. O retrato de Pedro da Maia estava pendurado no quarto de Carlos, que tinha uma entrada privada.
- d. A marca de Almeida Garrett pode ser encontrada com facilidade nas homenagens que eternizam o seu nome e figura.
- e. O Sermão, que todo é alegórico, é a obra mais conhecida de Padre António Vieira.

4.1. De entre as orações apresentadas, identifica:

a) as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas.

_____.

b) as orações subordinadas adjetivas relativas explicativas.

_____.

5. Lê as seguintes frases complexas e divide-as.

- a) As personagens que vivem em Vila Real são fundamentais para o desenvolvimento da história.
- b) O amor, vivido de forma absoluta, conduz ao desenlace trágico, que acaba por envolver também Mariana.
- c) As reviravoltas que ocorrem no enredo surpreendem os leitores ao longo do romance.

5.1. Classifica as orações subordinadas.

- a) _____.
- b) _____.
- c) _____.

6. Formula frases complexas com as seguintes estruturas:

- a) oração subordinante + oração subordinada adjetiva relativa explicativa.

_____.

Anexo 7 – Pré-teste do 2º ciclo de investigação-ação (11º Y)



Português | 11º | Ensino Secundário | 2023/2024

Nome: _____

Data: 28/05/2024

Professora: Cindy Oliveira

Pré-teste

1. Lê o seguinte excerto, extraído do Capítulo VIII d' *Os Maias*.

“[...] agora supunha que ela estava em Sintra, corria a Sintra. Não esperava nada, não desejava nada. Não sabia se a veria, talvez ela tivesse já partido. [...] O que o irritava agora era não poder encontrar, na pequenez de Lisboa, onde toda a gente se acotovelava, aquela mulher que ele procurava ansiosamente!”.

1.1. Indica a classe e a subclasse das palavras que surgem sublinhadas no texto.

a) “que” (linha 1): _____.

b) “que” (linha 4): _____.

1.2. Transcreve a oração subordinada introduzida pelo:

a) vocábulo “que” (linha 1): _____.

b) vocábulo “que” (linha 4): _____.

1.3. Classifica-as.

a) _____.

b) _____.

1.4. Formula uma frase complexa relacionada com o conteúdo do excerto, seguindo a estrutura indicada:

oração subordinante + oração subordinada substantiva completiva.

1

Português | 11º | Ensino Secundário | 2023/2024

2. Lê as seguintes frases, extraídas da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós.

- a. ☐ “E tu acreditas que isso seja possível?”.
- b. ☐ “Afonso da Maia, que um tremor tomara, agarrou-se um momento com força à bengala, caiu por fim pesadamente numa poltrona, junto do reposteiro”.
- c. ☐ “Alencar interrompeu-os, exclamando que não eram necessárias tantas filosofias”.
- d. ☐ “Mas não, parece que era sistema inglês!”
- e. ☐ “O melhor é batizá-la definitivamente com o nome que nós lhe dávamos”.
- f. ☐ “Além disso, a renda que pediu o velho Vilaça, procurador dos Maias, pareceu tão exagerada a Monsenhor [...]”.
- g. ☐ “Agora, de repente, descobre-se que é minha irmã legítima!...”.

2.1. Divide as frases complexas.

2.2. Sublinha as orações subordinadas introduzidas pelo vocábulo “que”.

2.2.1. Indica a classe e a subclasse dessa palavra em cada uma das orações.

- a) _____.
- b) _____.
- c) _____.
- d) _____.
- e) _____.
- f) _____.
- g) _____.

2.3. Assinala com uma cruz apenas as orações que retomam o antecedente com o qual se relacionam.

2

2.3.1. Classifica-as.

2.4. Classifica as orações que não assinalaste anteriormente.

2.4.1. Avalia a seguinte afirmação como verdadeira ou falsa:

Estas orações completam o sentido do verbo da oração subordinante.

Anexo 8 – Laboratório gramatical do 2º ciclo de investigação-ação (11º Y)



Português | 11º | Ensino Secundário | 2023/2024

Laboratório Gramatical

Como identificar uma oração subordinada substantiva completiva?

Através deste laboratório gramatical, serás capaz de:

- a) classificar o elemento que inicia a oração;
- b) identificar as orações subordinadas substantivas completivas.

1. Observa as seguintes frases, retiradas da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós.

- a) “Ega confessou que realmente agora apreciava imensamente o Alencar.”
- b) “[...] Pedro não lho participou – dizendo dramaticamente ao Vilaça «que já não tinha pai!»”.
- c) “[...] havia de se dizer que a queria morta”.
- d) “[...] meses antes de ele deixar Coimbra, Afonso assombrou Vilaça anunciando-lhe que decidira vir habitar o Ramalhete!”.
- e) “[...] peço-lhe que mande um recado ao Ramalhete [...]”.
- f) “Afonso [...] respondeu que aquelas razões eram excelentes [...]”.
- g) “[...] ao fim de alguns curtos dias, confessou ao Vilaça que estava suspirando outra vez pelas suas sombras de Santa Olávia”.
- h) “Dizia-se que tinha literatura [...]”.
- i) “– E tu querias que eu publicasse isso, homem?”.
- j) “Não é verdade que eu era capaz de governar o dog-cart?”.
- k) “[...] exigiu que um dos pratos do menu, qualquer deles, fosse *à la Cohen* [...]”.
- l) “– Creio que me havia de fazer feliz tê-lo aqui...”.

2. Divide as frases complexas em duas orações.

1

Português | 11º | Ensino Secundário | 2023/2024

2.1. Sublinha em cada alínea a oração que mantém uma relação de dependência com a outra.

2.2. Como classificas a oração que sublinhaste?

- ☐ Subordinada.
- ☐ Subordinante.

2.3. Repara na palavra que introduz a oração sublinhada. Transcreve-a.

2.4. Essa palavra é

- ☐ um pronome relativo.
- ☐ uma conjunção subordinativa comparativa.
- ☐ uma conjunção subordinativa consecutiva.
- ☐ uma conjunção subordinativa completiva.

2.5. A informação introduzida pelo “que” visa

- ☐ exprimir uma causalidade entre eventos.
- ☐ completar o sentido do verbo da oração subordinante.
- ☐ exprimir uma condição para que algo ocorra.
- ☐ indicar uma consequência decorrente da ação.

2.6. Completa a seguinte conclusão.

As orações subordinadas substantivas completivas são introduzidas por uma _____.

2

Por que motivo são denominadas “completivas”?

3. Observa, novamente, as seguintes frases.

- a) “Ega confessou que realmente agora apreciava imensamente o Alencar.”
- b) “[...] havia de se dizer que a queria morta”.
- c) “[...] meses antes de ele deixar Coimbra, Afonso assombrou Vilaça anunciando-lhe que decidira vir habitar o Ramalhete!”.
- d) “[...] peço-lhe que mande um recado ao Ramalhete [...]”.
- e) “Afonso [...] respondeu que aquelas razões eram excelentes [...]”.
- f) “Dizia-se que tinha literatura [...]”.
- g) “– E tu querias que eu publicasse isso, homem?”.
- h) “[...] exigiu que um dos pratos do menu, qualquer deles, fosse *à la Cohen* [...]”.
- i) “– Creio que me havia de fazer feliz tê-lo aqui...”.

3.1. Identifica a classe da palavra que surge antes da conjunção subordinativa completiva.

- ☐ Nome.
- ☐ Verbo.
- ☐ Adjetivo.
- ☐ Advérbio.

4. Atenta nas mesmas frases, às quais se retiraram as orações subordinadas.

- a) Ega confessou.
- b) Havia de se dizer.
- c) Meses antes de ele deixar Coimbra, Afonso assombrou Vilaça anunciando-lhe.
- d) Peço-lhe.

e) Afonso respondeu.

f) Dizia-se.

g) E tu querias?

h) Exigiu.

i) Creio.

4.1. As frases que leste são

- ☐ gramaticais.
- ☐ agramaticais.

4.1.1. Por que motivo?

_____.

4.2. Completa a seguinte conclusão, rodeando as opções corretas.

Ao suprimir a oração subordinada substantiva completiva, a frase torna-se gramatical / agramatical, uma vez que é removida a informação essencial necessária para entender a mensagem transmitida.

Logo, a oração subordinada substantiva completiva pode / não pode ser retirada da frase, visto que serve para completar o sentido do nome / verbo / adjetivo / advérbio da oração subordinante.

Será possível pronominalizar orações subordinadas substantivas completivas?

5. Relê as seguintes frases.

- a) “Ega confessou que realmente agora apreciava imensamente o Alencar.”
- b) “[...] havia de se dizer que a queria morta”.
- c) “[...] peço-lhe que mande um recado ao Ramalhete [...]”.
- d) “Afonso [...] respondeu que aquelas razões eram excelentes [...]”.

- e) “Dizia-se que tinha literatura [...]”.
- f) “[...] exigiu que um dos pratos do menu, qualquer deles, fosse *à la Cohen* [...]”.

5.1. Transforma as frases, substituindo a oração subordinada substantiva completiva por “isso” ou “isto”. Efectua as alterações necessárias.

- a) _____.
- b) _____.
- c) _____.
- d) _____.
- e) _____.
- f) _____.

5.2. As frases que obtiveste são

- ☐ gramaticais.
- ☐ agramaticais.

5.2.1. Por que motivo?

_____.

5.3. Completa a seguinte conclusão, rodeando as opções corretas.

As orações subordinadas substantivas completivas desempenham funções habituais dos grupos nominais e, tal como estes, podem / não podem ser substituídas pelos pronomes “isso” ou “isto”. Ao fazer esta transformação, as frases resultantes são gramaticais / agramaticais.

6. Através deste laboratório gramatical, exploraste diferentes conceitos. Consegues pensar em quatro palavras-chave que resumam este laboratório?

_____.

_____.

_____.

_____.

Já és capaz de completar a última conclusão do laboratório gramatical, através das palavras que surgem no quadro?

As orações subordinadas substantivas _____ podem ser introduzidas pelo vocábulo “que”, uma _____ subordinativa completiva.

Estas orações desempenham um papel fundamental ao _____ o sentido do _____ da oração subordinante.

Se as orações subordinadas substantivas completivas forem _____, a frase torna-se _____. Logo, denominam-se “completivas” porque só com elas o sentido da frase fica completo.

Por último, as orações subordinadas substantivas completivas desempenham funções habituais dos grupos _____ e, tal como estes, podem ser substituídas pelos pronomes _____ ou _____.

suprimidas	“isto”	completar
verbo	conjunção	nominais
agramatical	completivas	“isso”

Treino e consolidação

1. Na frase “Afonso da Maia acredita que Carlos da Maia deveria seguir a carreira de medicina” a palavra sublinhada é

- a) um pronome interrogativo.
- b) um pronome relativo.
- c) uma conjunção subordinativa completiva.
- d) uma conjunção subordinativa consecutiva.

2. Rodeia a(s) alínea(s) que apresenta(m) uma oração subordinada substantiva completiva.

- a) Ega sugere que Carlos viaje pela Europa.
- b) As confidências amorosas que fazia a Ega costumavam empolgar Carlos.
- c) Reconhece-se que o romance foi publicado em 1888.
- d) Quando o romance *Os Maias* foi publicado, conheceu-se a história da família Maia ao longo de três gerações.

2.1. Sublinha essa(s) oração(ões).

3. Divide as frases complexas em duas orações.

- a) Os leitores percebem que o subtítulo da obra sugere um retrato da sociedade portuguesa da segunda metade do século XIX.
- b) Compreende-se que a história do incesto de Carlos e Maria Eduarda é antecedida pelo relato, em analepse, da relação de Pedro da Maia e Maria Monforte.
- c) Carlos confessou que estava apaixonado por Maria Eduarda desde o primeiro encontro.

3.1. Classifica a oração subordinada.

- a) _____.

b) _____.

c) _____.

3.2. Substitui a oração subordinada pelos pronomes “isso” ou “isto”.

a) _____.

b) _____.

c) _____.

4. Lê o seguinte excerto, retirado da obra *Os Maias*.

“[...] toda a sua pessoa parecia a Carlos mais radiante, duma beleza mais nobre, e quase inacessível; e pensava que nunca ali ousaria olhá-la tão francamente, com uma tão clara adoração, como quando a encontrava na rua.

– Que linda cadelinha V. Excelência tem, minha senhora! – disse ele, quando Maria Eduarda se tornou a sentar, e pondo já nestas palavras simples, ditas a sorrir, um acento de ternura.

Ela sorriu também com um lindo sorriso, que lhe fazia uma covinha no queixo, dava uma doçura mais mimosa às suas feições sérias.”.

4.1. Formula uma frase complexa relacionada com o excerto lido, utilizando a seguinte estrutura:

oração subordinante + oração subordinada substantiva completiva.

_____.

Anexo 9 – Pós-teste do 2º ciclo de investigação-ação (11º Y)



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Português | 11º | Ensino Secundário | 2023/2024

Nome: _____

Data: 31/05/2024

Professora: Cindy Oliveira

Pós-teste

1. Lê o seguinte excerto, extraído do Capítulo VIII d' *Os Maias*.

“[...] agora supunha que ela estava em Sintra, corria a Sintra. Não esperava nada, não desejava nada. Não sabia se a veria, talvez ela tivesse já partido. [...] O que o irritava agora era não poder encontrar, na pequenez de Lisboa, onde toda a gente se acotovelava, aquela mulher que ele procurava ansiosamente!”.

1.1. Indica a classe e a subclasse das palavras que surgem sublinhadas no texto.

a) “que” (linha 1): _____.

b) “que” (linha 4): _____.

1.2. Transcreve a oração subordinada introduzida pelo:

a) vocábulo “que” (linha 1): _____.

b) vocábulo “que” (linha 4): _____.

1.3. Classifica-as.

a) _____.

b) _____.

1.4. Formula uma frase complexa relacionada com o conteúdo do excerto, seguindo a estrutura indicada:

oração subordinante + oração subordinada substantiva completiva.

Português | 11º | Ensino Secundário | 2023/2024

2. Lê as seguintes frases, extraídas da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós.

- a. ☐ “E tu acreditas que isso seja possível?”.
- b. ☐ “Afonso da Maia, que um tremor tomara, agarrou-se um momento com força à bengala, caiu por fim pesadamente numa poltrona, junto do reposteiro”.
- c. ☐ “Alencar interrompeu-os, exclamando que não eram necessárias tantas filosofias”.
- d. ☐ “Mas não, parece que era sistema inglês!”
- e. ☐ “O melhor é batizá-la definitivamente com o nome que nós lhe dávamos”.
- f. ☐ “Além disso, a renda que pediu o velho Vilaça, procurador dos Maias, pareceu tão exagerada a Monsenhor [...]”.
- g. ☐ “Agora, de repente, descobre-se que é minha irmã legítima!...”.

2.1. Divide as frases complexas.

2.2. Sublinha as orações subordinadas introduzidas pelo vocábulo “que”.

2.2.1. Indica a classe e a subclasse dessa palavra em cada uma das orações.

a) _____.

b) _____.

c) _____.

d) _____.

e) _____.

f) _____.

g) _____.

2.3. Assinala com uma cruz apenas as orações que retomam o antecedente com o qual se relacionam.

2.3.1. Classifica-as.

2.4. Classifica as orações que não assinalaste anteriormente.

2.4.1. Avalia a seguinte afirmação como verdadeira ou falsa:

Estas orações completam o sentido do verbo da oração subordinante.

Anexo 10 – Inquérito por questionário (11º Y)

Questionário sobre a experiência e impacto do Laboratório Gramatical na disciplina de português

As informações solicitadas neste questionário destinam-se à elaboração de um relatório de estágio a apresentar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Este questionário tem como objetivo recolher as opiniões e perceções dos alunos de uma turma da Escola Secundária de Rio Tinto sobre a **realização dos laboratórios gramaticais na disciplina de Português**. O anonimato e a confidencialidade dos inquiridos e das respostas são garantidos. O preenchimento não levará mais do que 5 minutos.

[Mudar de conta](#)

✉ Não partilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Já tinhas realizado um laboratório gramatical em anos anteriores? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

2. Se respondeste "sim", como avalias a tua experiência anterior?

- ☐ Muito boa
- ☐ Boa
- ☐ Satisfatória
- ☐ Má
- ☐ Muito má

3. Considero as atividades do laboratório gramatical muito interessantes. *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

4. Considero as atividades do laboratório gramatical difíceis. *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

5. As instruções do laboratório gramatical eram claras e fáceis de compreender. *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

6. O primeiro laboratório gramatical ajudou-me a compreender a diferença entre as orações subordinadas adjetivas restritivas e as explicativas. *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

7. O segundo laboratório gramatical ajudou-me a saber identificar orações subordinadas substantivas completivas. *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

8. Como te sentias ao responder a exercícios gramaticais, antes da realização dos laboratórios gramaticais? *

- ☐ Sentia-me muito confiante
- ☐ Sentia-me confiante
- ☐ Sentia-me indiferente
- ☐ Não me sentia confiante
- ☐ Não me sentia nada confiante

9. Como te sentes, agora, ao responder a exercícios gramaticais, após a realização dos laboratórios gramaticais? *

- ☐ Sinto-me muito confiante
- ☐ Sinto-me confiante
- ☐ Sinto-me indiferente
- ☐ Não me sinto confiante
- ☐ Não me sinto nada confiante

10. Selecciona as frases que consideras **vantagens** do laboratório gramatical. *

- ☐ Torna a aprendizagem da gramática mais envolvente e interessante.
- ☐ Permite compreender as regras gramaticais de forma autónoma.
- ☐ Mantém-me mais interessado e motivado durante as aulas.
- ☐ Permite-me aprender ao meu próprio ritmo.
- ☐ Torna as aulas mais dinâmicas e menos monótonas.
- ☐ Permite-me discutir e resolver problemas com os meus colegas.
- ☐ Permite aplicar as regras gramaticais em contextos práticos, o que facilita a sua compreensão.
- ☐ Outra: _____

11. Selecciona as frases que consideras **desvantagens** do laboratório gramatical. *

- ☐ É difícil concluir todas as atividades no tempo disponível.
- ☐ A quantidade de informação apresentada é excessiva, tornando difícil compreender tudo.
- ☐ Se alguns membros do grupo não participam ativamente, prejudicam a aprendizagem dos outros.
- ☐ As atividades do laboratório são muito desafiantes e difíceis de acompanhar.
- ☐ A diferença nos níveis de conhecimento gramatical entre os alunos torna difícil para alguns acompanhar o ritmo da atividade.
- ☐ Outra: _____

12. Que sugestões darias para melhorar as atividades do laboratório gramatical?

A sua resposta _____

13. Gostaste de realizar os laboratórios gramaticais? *

- ☐ Sim
- ☐ Não sei
- ☐ Não

14. Gostarias de realizar outros laboratórios gramaticais no futuro? *

- ☐ Sim
- ☐ Talvez
- ☐ Não

Enviar



Página 1 de 1

Limpar
formulário

Anexo 11 – Laboratório gramatical do 1º ciclo de investigação-ação (10º X)



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Español | 10º | Enseñanza Secundaria | 2023/2024

Laboratorio Gramatical

Por medio de este laboratorio gramatical, serás capaz de:

- a) comprender la expresión de gustos a través del verbo “gustar”.

1. Escucha atentamente el video “Mi deporte favorito”.

(<https://www.youtube.com/watch?v=NXcdaaqZOrs>)

2. Completa los espacios de acuerdo con la información del video.

- a) _____ correr, pero a mi amiga Sara no _____ nada.
- b) Yo prefiero los deportes como la escalada, porque _____ mucho la montaña.
- c) A mí también _____ bastante la equitación.
- d) A mí _____ el submarinismo, porque no es un deporte competitivo. Y _____ el mar y la playa, pero no _____ nada el surf.
- e) A mí tampoco _____ el surf, pero _____ ver videos de surf en la tele. Y también hay otro deporte que _____ ver en la tele: el tenis.

2.1. Rodea el verbo “gustar” en cada frase.

2.2. Transcribe las palabras que surgen antes del verbo “gustar”. Por ejemplo: me gusta correr.

_____.

2.3. ¿Cuál es la clase y subclase gramatical de esas palabras?

_____.

Español | 10º | Enseñanza Secundaria | 2023/2024

2.4. ¿Eres capaz de completar la tabla con las palabras que no han surgido en el video?

A mí	me
A él / a ella / a usted	le
A ellos / a ellas / a ustedes	les

2.5. ¿Crees que es posible usar, en esta situación, los pronombres personales “yo, tú, él/ella/usted, nosotros, vosotros, ellos/ellas/ustedes”?

Reescribe las frases b) y c) que has completado anteriormente utilizando esos pronombres. Observa el ejemplo.

a) Yo gusta correr, pero ella no gusta nada.

b) _____.

c) _____.

2.5.1. Las frases que has escrito son

☐ correctas.

☐ incorrectas.

2.6. Completa la siguiente conclusión.

El verbo “gustar” va acompañado / no va acompañado de los pronombres personales “yo, tú, él/ella/usted, nosotros, vosotros, ellos/ellas/ustedes”. En cambio, va acompañado / no va acompañado de los pronombres personales átonos “me, ____, le, ____, ____, les”.

¿Es obligatorio utilizar todas las palabras de la siguiente estructura?

3. Observa las frases.

- a) A mí me gusta correr.
- b) A vosotros os gusta la montaña.
- c) A él le gustan el mar y la playa.
- d) A nosotros nos gusta la equitación.

3.1. Tacha aquellas palabras que no son necesarias.

3.2. Reescribe las frases, utilizando solo los pronombres personales átonos.

- a) _____.
- b) _____.
- c) _____.
- d) _____.

3.2.1. Las frases que has escrito son

- ☐ correctas.
- ☐ incorrectas.

3.3. Completa la siguiente conclusión.

El verbo “gustar” obligatoriamente va acompañado de “me, te, le, nos, os, les” / “a mí, a ti, a él/ella/usted, a nosotros, a vosotros, a ellos/ellas/ustedes”. Si no se escribe, la frase será correcta / incorrecta.

Sin embargo, se puede omitir “me, te, le, nos, os, les” / “a mí, a ti, a él/ella/usted, a nosotros, a vosotros, a ellos/ellas/ustedes” y la frase será correcta / incorrecta. Aunque no son obligatorios, a menudo se utilizan estos pronombres para enfatizar quién es el sujeto de la oración. Por ejemplo: A mí me gusta el fútbol, pero a ti no te interesa.

¿Qué términos acompañan al verbo gustar?

4. Observa las siguientes frases.

- a) Le gusta la montaña.
- b) Me gusta correr.
- c) Te gusta ver videos de surf.
- d) Nos gusta la equitación.
- e) Le gusta esquiar y nadar.
- f) Me gusta el béisbol.
- g) Nos gusta practicar boxeo.
- h) A ella le gusta el atletismo.

4.1. Transcribe en la Columna A el pronombre personal de cada frase y en la Columna B la forma del verbo “gustar”. Añade en la columna C la actividad o el deporte referido en cada frase. Sigue el ejemplo.

	Columna A	Columna B	Columna C
a)	Le	gusta	la montaña
b)			
c)			
d)			
e)			
f)			
g)			
h)			

4.2. Las palabras que has escrito en la columna C pertenecen a diferentes clases gramaticales. Identifícalas.

- ☐ sustantivos.
☐ adjetivos.
☐ pronombres.
☐ verbos.

4.3. Las palabras que has escrito en la columna C, en las frases a), d), f), h), surgen en

- ☐ singular.
☐ plural.

4.4. Las palabras que has escrito en la columna C, en las frases b), c), e), g), surgen en

- ☐ presente de indicativo.
☐ infinitivo.

4.5. En todas las frases, el verbo “gustar” surge en

- ☐ singular.
☐ plural.

4.6. Completa la siguiente conclusión.

Cuando el verbo “gustar” va seguido de un sustantivo en singular, se usa gusta / gustan.

Cuando el verbo “gustar” va seguido de un verbo o varios en infinitivo, se usa gusta / gustan.

4.7. Lee las siguientes frases.

- a) Le gusta la montaña.
b) Me gusta correr.

c) Te gusta ver videos de surf.

d) Nos gusta la equitación.

4.7.1. ¿Observas alguna preposición entre “gustar” y el sustantivo o el verbo?

- ☐ Sí.
☐ No.

4.7.2. Lee las siguientes frases y señala la correcta.

- ☐ Le gusta de la montaña.
☐ Le gusta la montaña.

4.8. Completa la siguiente conclusión.

A diferencia del portugués, en español se añade / no se añade la preposición “de” después del verbo “gustar”.

5. Observa las siguientes frases.

- a) Te gustan el mar y la playa.
b) Nos gustan los partidos de tenis.
c) Me gustan las montañas.
d) A ella le gustan el atletismo y el bádminton.
e) Os gustan los partidos de fútbol.

5.1. Subraya las palabras que surgen después del verbo “gustar”.

5.1.1. El verbo “gustar” va acompañado de

- ☐ varias palabras en singular.
☐ una palabra en singular.
☐ una palabra en plural.

5.1.2. Esas palabras son

- ☐ adjetivos.
- ☐ sustantivos.
- ☐ verbos.

5.3. El verbo “gustar” surge en

- ☐ singular.
- ☐ plural.

5.4. Completa la siguiente conclusión.

Cuando el verbo “gustar” va seguido de un sustantivo en plural, se usa gusta / gustan.

Cuando el verbo “gustar” va seguido de varios sustantivos en singular, se usa gusta / gustan.

Por medio de este laboratorio, has comprendido la construcción del verbo “gustar” y te has preparado para expresar gustos a través de ese verbo.

¿Eres capaz de completar la última conclusión del laboratorio?

El verbo “gustar” posee una conjugación especial, ya que su conjugación depende de la persona / de lo que nos gusta. Esto determinará si se tiene que conjugar el verbo en singular o en plural:

- Se usa gusta / gustan cuando el verbo va seguido de un sustantivo en singular o de un verbo o varios en infinitivo.
- Se usa gusta / gustan cuando el verbo va seguido de un sustantivo en plural o de varios sustantivos en singular.

Además, antes del verbo “gustar” se escriben obligatoriamente los pronombres _____, _____, _____, _____, _____.

Por último, se usa / no se usa la preposición “de” después del verbo “gustar”.

Práctica y consolidación

1. Completa las frases con el pronombre personal átono adecuado.

- a) A mí _____ gusta practicar deporte.
- b) A Mateo _____ gustan los deportes competitivos.
- c) A mis hermanos _____ gusta bastante la equitación.
- d) A ti _____ gusta hacer una hora de yoga todos los días.
- e) A Lidia y yo _____ gustan los deportes como la escalada.
- f) A vosotros _____ gusta correr después de las clases.

2. Lorenzo está en un campamento de verano y les escribe un mensaje a sus amigos. Completa el mensaje con las formas adecuadas del verbo “gustar”.

¡Hola, Pedro y Ana! ¿Qué tal? Ya estoy en el campamento de verano. Lo que más _____ del programa de actividades es jugar al fútbol. En cambio, a Laura y a Diego _____ hacer tiro con arco. Por la noche, a nosotros _____ jugar a los bolos. A Sofia, como sabéis, _____ los partidos de voleibol. Qué pena que no estéis aquí porque yo sé que a vosotros _____ los deportes al aire libre. ¡Hasta pronto!

3. Reescribe las frases, corrigiendo los errores.

- a) A ellas les gusta jugar al fútbol, pero a nosotros les gustan jugar al tenis. (2 errores)
- _____.
- b) A mí le gusta hacer natación, pero a mi hermano te gusta de practicar boxeo. (3 errores)
- _____.
- c) A vosotros les gusta de hacer gimnasia, pero a ti le gustan el atletismo. (4 errores)
- _____.

Anexo 12 – Funções que cada elemento do grupo deveria desempenhar segundo Rodrigues (2023), traduzido para Espanhol

Un alumno será el LECTOR. Este alumno tendrá que leer en voz alta cada pregunta a los demás compañeros del grupo, explicando con sus propias palabras lo que tienen que hacer según las instrucciones dadas.

Un alumno será el MODERADOR. Este alumno deberá decir, en primer lugar, cuál cree que debería ser la respuesta o cómo deberían contestar y, a continuación, preguntar a cada uno de los demás miembros qué respuesta darían. En caso de consenso, el moderador puede consultar el libro de texto para comprobar la respuesta. El grupo debe tener UNA única respuesta (si no estáis de acuerdo, tendréis que pensar juntos hasta estar seguros de lo que vais a escribir).

Un alumno será el ESCRITOR. Este alumno anotará en la hoja de trabajo la respuesta que el grupo considere correcta.

Anexo 13 – Tarefa final do 1º ciclo de investigação-ação (10º X)

Tarea Final

Plan de actividades para un día de voluntariado

Imaginad que os involucráis en un **día de voluntariado** destinado a apoyar a un grupo de niños en riesgo social en su comunidad. Estos jóvenes enfrentan desafíos económicos y carecen de acceso a recursos educativos y sociales, por lo que vuestra misión es contribuir a proporcionarles momentos más felices.

En grupos, tendréis la oportunidad de **presentar una propuesta que contenga una variedad de actividades** diseñadas para disfrutar junto a esos niños.

Tanto las profesoras como vuestros compañeros de clase están ansiosos por saber las actividades que habéis planeado. Por ese motivo, antes de poner en práctica estas actividades, vais a **presentar vuestras propuestas en clase**.

1

1

Pasos para realizar la tarea final

4. Utilizar el verbo '**gustar**' para explicar **por qué habéis elegido ciertas actividades** o **por qué creéis que serán apreciadas por los niños**. Ejemplos:

- Proponemos una sesión de pintura, porque a los niños **les gustan** los colores.
- Vamos a jugar al fútbol, porque a nosotros **nos gusta** la emoción del juego.
- Sabemos que a los niños **les gusta** jugar al aire libre, así que organizamos una serie de juegos divertidos.
- Creemos que **les gusta** mucho correr, por eso pensamos en ...

3

3

Pasos para realizar la tarea final

1. Recordar la información que aprendisteis sobre **actividades de ocio y deportes**;
2. Crear un **plan de actividades** (mínimo: 6 actividades de ocio o deportes). Estas actividades pueden ser divertidas y/o educativas;
3. Especificar el número de participantes recomendado para cada actividad;

2

2

Pasos para realizar la tarea final

5. **Presentar el plan de actividades** al gran grupo en un máximo de 2 minutos.

Cuando se termina una presentación, los otros grupos pueden hacer comentarios.

4

4

Anexo 14 – Resultados da tarefa final do 1º ciclo de investigação-ação (10º X)

Grupo 1:

1. Vamos a ver una película, porque a los niños les gusta las películas de reír;
2. Vamos a poner música, porque nos gusta bailar y nos hace sentir felices;
3. Queremos hacer una sesión de pintura, porque a ellos les gusta dibujar;
4. Vamos a jugar al fútbol, porque les gusta correr;
5. Vamos a jugar al voleibol, porque a los niños les gusta deporte;
6. Los niños van a nadar, porque a ellos les gusta el mar.

Grupo 2:

1. Vamos a hacer karaoke porque a los niños les gusta cantar;
2. Vamos a jugar a las escondidas porque les gustan la emoción de encontrar los amigos;
3. A los niños les gusta jugar videojuegos con sus amigos;
4. Les gustan la gimnasia porque les ayuda a ser flexibles;
5. Vamos a construir castillos de arena en la playa, porque les gustan las actividades en la playa;
6. Vamos a jugar al baloncesto porque a los niños les gusta saltar.

Grupo 3:

1. Vamos a jugar al Monopoly, porque a los niños les gustan los juegos;
2. Organizamos una tarde de juegos de agua, porque sabemos que a los niños les gusta jugar con agua en verano;
3. Vamos a subir a una montaña, porque a ellos les gusta escalar;
4. Queremos hacer una sesión de cine, porque les gusta ver las películas de super héroes;
5. Vamos a montar en bici, porque les gusta explorar nuevos lugares;
6. Vamos a hacer equitación, porque a los niños les gustan los caballos.

Grupo 4:

1. Nos gusta jugar al fútbol porque es una actividad divertida;
2. A los niños les gusta dibujar y pintar en sus cuadernos;
3. Vamos a el parque de diversiones porque sabemos que les gusta las montañas rusas;
4. Ellos van a la areia porque les gustan voleibol de playa;
5. A los niños les gustan baloncesto porque pueden hacer equipas;
6. Vamos a organizar un día con películas porque a ellos les gustan el cine.

Grupo 5:

1. Les gusta jugar al fútbol porque es una actividad divertida;
2. Organizamos un día de baile porque los niños les gusta la música;

3. También organizamos un concierto con su banda favorita porque les gusta cantar;
4. Vamos a un parque con escorrega porque los niños les gusta jugar al aire libre;
5. Organizamos una tarde en la piscina porque les gusta nadar;
6. Vamos a la playa de mañana porque les gusta el surf.

Grupo 6:

1. Vamos a organizar una tarde de videojuegos porque a los niños les gusta jugar;
2. Vamos a organizar una tarde de cocina porque a los niños les gusta cocinar galletas;
3. Organizamos un día para visitar a perros abandonados porque a los niños les gusta los animales;
4. A los niños les gusta patinar sobre ruedas porque es divertido;
5. Organizamos un día de piquenique porque a los niños les gusta las comidas;
6. Vamos a hacer un karaoke porque a los niños les gusta la música.

Grupo 7:

1. Vamos a hacer una sesión de fotos porque a los niños les gustan sacar fotos divertidas;
2. Organizamos una sesión de lectura en el jardín porque a los niños les gustan las historias de aventuras;
3. Vamos a hacer una caza al tesoro en el jardín porque a los niños les gustan las sorpresas;
4. Vamos a planear una tarde de juegos deportivos porque a los niños les gustan jugar al aire libre;
5. Los niños van a practicar atletismo porque les gustan correr;
6. Vamos a organizar una carrera de sacos porque a los niños les gustan las competiciones.

Grupo 8:

1. Vamos a organizar un juego de escondidas porque a los niños les gusta buscar a sus amigos;
2. Vamos a jugar a las sillas porque a los niños les gustan la emoción de encontrar una silla;
3. Organizamos una noche de baile porque a los niños les gustan la música;
4. Vamos a hacer una tarde de puzzles porque a los niños les gusta resolver desafíos;
5. Vamos a organizar una tarde de deportes en el parque porque a los niños les gustan el baloncesto;
6. Vamos a organizar una noche de acampada porque a los niños les gustan la natureza.

Anexo 15 – Laboratório gramatical do 2º ciclo de investigação-ação (10º X)



Laboratorio Gramatical

Por medio de este laboratorio gramatical, serás capaz de:

- a) expresar consejos en el Imperativo afirmativo con verbos irregulares de cambio vocálico.

1. Lee atentamente los consejos del siguiente cartel.

EXPLORA

Advierte a otros sobre los peligros en la calle.
Empieza tu día con un paseo por el parque.
Entiende las normas de comportamiento en espacios públicos.
Manifiesta tu preocupación por el medio ambiente, participando en la limpieza de los parques y las calles de la ciudad.
Piensa en nuevas ideas para mejorar la ciudad.
Quiere a la ciudad como si fuera tu hogar.
Siente la energía de la ciudad para vivirla al máximo.

1.1. Subraya los verbos en Imperativo.

1.2. ¿A quién van dirigidos estos consejos en estas frases? ¿A qué persona?

1.3. Transcribe los verbos que has subrayado. Después, conjúgalos en “vosotros” en Imperativo y también en Infinitivo. Sigue el ejemplo.

Imperativo – tú	Imperativo – vosotros	Infinitivo
Advierte	Advertid	Advertir

1.4. Compara la raíz de los diferentes verbos en el “tú” con las formas del “vosotros” y del Infinitivo.

1.4.1. En la segunda persona del singular, los verbos han sufrido cambios en

- ☐ la vocal.
- ☐ la consonante.

1.4.2. Por ese motivo, estos verbos se denominan

- ☐ verbos de cambio vocálico.
- ☐ verbos de cambio consonántico.

1.5. Completa la siguiente conclusión.

Hablamos de verbos de cambio vocálico / consonántico cuando en la raíz del verbo la última vocal / consonante cambia.

Recuerda: ¡La irregularidad se encuentra en la raíz!

1.6. La vocal que se ha añadido a la raíz del verbo, en la segunda persona del singular, ha sido la

- ☐ a.
- ☐ e.
- ☐ i.
- ☐ o.
- ☐ u.

1.7. Completa la siguiente conclusión.

Hablamos de verbos de cambio vocálico cuando la última vocal de la raíz del verbo cambia. En el caso de los verbos presentados anteriormente, la última vocal de la raíz es la ____, que cambia a _____. Por ejemplo, cuando conjugo el verbo 'pensar' en Imperativo, digo '(tú) piensa'.

¿Existen otros cambios?

2. Lee atentamente los consejos del siguiente cartel.



EXPLORA

Acuerda un punto de encuentro con tus amigos.
 Cuelga tus fotos favoritas de la ciudad en tu casa.
 Cuenta tus experiencias en la ciudad a tus amigos.
 Devuelve el favor ayudando a tus vecinos cuando lo necesiten.
 Muestra a los visitantes los lugares más emblemáticos.
 Recuerda llevar siempre contigo una botella de agua.
 Vuelve a visitar tus lugares favoritos de la ciudad una y otra vez.

2.1. Subraya los verbos en Imperativo.

2.2. ¿A quién van dirigidos estos consejos en estas frases? ¿A qué persona?

_____.

2.3. Transcribe los verbos que has subrayado. Después, conjúgalos en “vosotros” en Imperativo y también en Infinitivo. Sigue el ejemplo.

Imperativo – tú	Imperativo – vosotros	Infinitivo
Acuerda	Acordad	Acordar

2.4. Compara la raíz de los diferentes verbos en el “tú” con las formas del “vosotros” y del Infinitivo.

2.4.1. En la segunda persona del singular, los verbos han sufrido cambios en

- ☐ la vocal.
- ☐ la consonante.

2.4.2. ¿Cuál ha sido la vocal que ha desaparecido de la raíz del verbo?

_____.

2.4.3. En la segunda persona del singular, hay un conjunto de vocales que ha sustituido la última vocal de la raíz. Identifícalo.

- ☐ ie
- ☐ ue
- ☐ ei

2.5. Completa la siguiente conclusión.

En el caso de los verbos presentados anteriormente, la última vocal de la raíz es la _____, que cambia a _____. Por ejemplo, cuando conjugo el verbo ‘recordar’ en Imperativo, digo ‘(tú) recuerda’.

¿Existen otros cambios?

3. Lee atentamente los consejos del siguiente cartel.



EXPLORA

Consigue un mapa y explora cada rincón de la ciudad.
Elige el camino que te lleve a descubrir nuevos lugares en la ciudad.
Mide el tiempo de viaje para planificar tus desplazamientos.
Pide direcciones si te pierdes en la ciudad.
Repite la visita a los museos.
Sigue las normas de seguridad vial al caminar por la ciudad.
Sonríe a los vecinos que encuentres en las calles de la ciudad.

3.1. Subraya los verbos en Imperativo.

3.2. ¿A quién van dirigidos estos consejos en estas frases? ¿A qué persona?

_____.

3.3. Transcribe los verbos que has subrayado. Después, conjúgalos en “vosotros” en Imperativo y también en Infinitivo. Sigue el ejemplo.

Imperativo – tú	Imperativo – vosotros	Infinitivo
Consigue	Conseguid	Conseguir

3.4. Compara la raíz de los diferentes verbos en el “tú” con las formas del “vosotros” y del Infinitivo.

3.4.1. En la segunda persona del singular, los verbos han sufrido cambios en

- ☐ la vocal.
- ☐ la consonante.

3.4.2. ¿Cuál ha sido la vocal que ha desaparecido de la raíz del verbo?

_____.

3.4.3. En la segunda persona del singular, hay una vocal que ha sustituido la última vocal de la raíz. Identifícala.

- ☐ a
- ☐ i
- ☐ o

3.5. Completa la siguiente conclusión.

En el caso de los verbos presentados anteriormente, la vocal temática es la _____, que cambia a _____. Por ejemplo, cuando conjugo el verbo 'seguir' en Imperativo, digo '(tú) sigue'.

Por medio de este laboratorio gramatical, has comprendido las irregularidades de los verbos de cambio vocálico en Imperativo y te has preparado para expresar consejos con estos verbos.

¿Eres capaz de completar la última conclusión del laboratorio?

En Imperativo, existen algunos verbos de cambio vocálico. ¿Por qué cambio vocálico? Porque en la raíz del verbo la última vocal cambia. Por ejemplo, verbos que cambian de:

- E – IE, como el caso de 'querer', que en el "tú" del Imperativo es _____.
- O – UE, como el caso de 'contar', que en el "tú" del Imperativo es _____.
- E – I, como el caso de 'pedir', que en el "tú" del Imperativo es _____.

Por último, recuerda: estos cambios vocálicos existen / no existen en la segunda persona del plural (vosotros).

Práctica y consolidación

1. Relaciona el verbo con la frase respectiva de modo a crear consejos.

- | | | | |
|----------|---|---|---|
| Sigue | . | . | _____ indicaciones a las personas si te pierdes en la ciudad. |
| Consigue | . | . | _____ la visita a los monumentos históricos para captar todos los detalles. |
| Pide | . | . | _____ la distancia entre los lugares de interés para planificar tu itinerario en la ciudad. |
| Repite | . | . | _____ las indicaciones de los mapas turísticos para explorar la ciudad sin perderte. |
| Mide | . | . | |

2. Reescribe las frases, corrigiendo los errores. Cada frase tiene dos errores.

a) Conta tus experiencias al explorar los rincones de la ciudad y muestra a los turistas los monumentos más emblemáticos de la ciudad.

_____.

b) Adverte a tus amigos sobre situaciones de peligro en las calles de la ciudad y sugere un restaurante excelente para cenar en la ciudad.

_____.

c) Dorne bien para tener energía para explorar la ciudad mañana y recuerda llevar contigo un mapa de la ciudad para no perderte.

_____.

d) Volve a visitar la ciudad para revivir tus recuerdos más queridos y vola en el globo aerostático para disfrutar de una vista panorámica de la ciudad.

_____.

3. Escribe tres consejos sobre tu propia ciudad para las personas que la visiten, utilizando los verbos que has estudiado en este laboratorio.

Tarea Final ¿Sevilla o Mérida?

El próximo año, vais a visitar con la profesora de Español una de las siguientes ciudades: Sevilla o Mérida.



En grupos, vais a tener la oportunidad de investigar y **escribir consejos** sobre lo que se puede hacer en una de esas ciudades **en un cartel**.



Tanto las profesoras como vuestros compañeros de clase están curiosos por saber lo que habéis descubierto. ¡Así que vais a **presentar vuestras propuestas en clase!**

1

Pasos para realizar la tarea final

- **4 - Escribir consejos,** utilizando la **segunda persona del singular (tú) del imperativo**

- Empieza tu día con un paseo por el parque.
- Recuerda visitar las plazas y mercados tradicionales.
- Elige el camino para el centro histórico.
- Piensa en utilizar la bicicleta como medio de transporte.

3

Pasos para realizar la tarea final

- **1 - Sacar al azar un papel de una caja:** os tocará Sevilla o Mérida;
- **2 - Recordar la información que aprendisteis sobre los lugares o servicios de una ciudad;**
- **3 - Investigar lo que se puede hacer en esa ciudad** (actividades a realizar, lugares a visitar...);

2

Pasos para realizar la tarea final

- **5 - Crear carteles** que contengan consejos útiles para disfrutar de la visita a una de esas ciudades.
- **6 - Presentar los carteles** para enseñar el trabajo a los compañeros y a las profesoras.

4

Anexo 17 – Resultados da tarefa final do 2º ciclo de investigação-ação (10º X)

Grupo 1:

1. Repite la visita a la giralda;
2. Vuela por toda la ciudad de Sevilla;
3. Recuerda la viaje para toda la vida;
4. Consigue un mapa para llegar a Torre de oro;
5. Siente la naturaleza en el Parque de María Luísa;
6. Repite la viaje a la isla mágica;
7. Devuelve los mismos consejos a tus amigos;
8. Sonríe por la plaza de España;
9. Pide direcciones para llegar a la catedral de Sevilla;
10. Mide el tiempo que tienes y intenta ir a la feria de abril de Sevilla.

Grupo 2:

1. Empieza tu visita en el Museo Nacional de Arte Romano;
2. Sigue el puente romano de Mérida;
3. Piensa en visitar el teatro romano de Mérida;
4. Elige los mejores restaurantes para comer;
5. Mide el tiempo de cada visita para que puedas visitar el máximo de monumentos.

Grupo 3:

1. Vuelve a visitar la catedral de Sevilla;
2. Consigue un mapa para ir cenar a un restaurante y pide el gazpacho;
3. Siente la energía paseando por los márgenes de Guadalquivir;
4. Piensa en los peligros de la ciudad y sé cuidadoso en las regiones;
5. Cuelga tus fotos favoritas de las vistas;
6. Mide el tiempo para que puedas aprovechar la ciudad.

Grupo 4:

1. Empieza tu día en el Museo Nacional de Arte Romano;
2. Siente como si fueras un verdadero romano en el Anfiteatro Romano de Mérida;
3. Entiende la religión romana visitando el Templo de Diana;
4. Elige el mejor plato del Restaurante “La Mafia”;
5. Siéntate a la mesa para comer.

Grupo 5:

1. Siente la energía de los bailes flamengos en la calle;
2. Cuelga tus fotos favoritas;

3. Recuerda llevar dinero a los locales con comida local de Sevilla;
4. Elige el camino más rápido para la isla mágica;
5. Recuerda las mejores memorias;
6. Piensa en tus mejores ropas para pasear por la ciudad;
7. Mide el tiempo de viaje en el avión.
8. Sigue bailando en los mejores clubes de Sevilla.
9. Empieza el día con un desayuno reforçado;
10. Manifiesta tu felicidad en la calle.

Grupo 6:

1. Siente curiosidad por el templo romano y visita el Templo de Diana;
2. Empieza tu visita en el Teatro Romano, uno de los teatros de Mérida;
3. Entiende la importancia del Acueducto de los Milagros;
4. Piensa en el bonito que es caminar por el Puente Romano;
5. Vuelve a pensar en la antigüedad visitando el Circo Romano;
6. Cuelga tus fotos de tapas deliciosas en Taberna Puerta de la Villa.

Grupo 7:

1. Empieza tu día en la Isla Mágica;
2. Cuenta tus experiencias a tus amigos en el Museo;
3. Recuerda tus momentos favoritos al ver las fotos que sacas;
4. Sonríe para las fotos en Sevilla;
5. Elige un restaurante para comer;
6. Recuerda ver el partido de fútbol de Sevilla FC.

Grupo 8:

1. Consigue billetes para ver una pieza de teatro en el Festival Internacional de Teatro Clásico de Mérida;
2. Empieza tu día explorando el Teatro Romano;
3. Pide permiso para explorar la Alcazaba de Mérida;
4. Repite la experiencia de caminar por el Puente Romano;
5. Siente la conexión con la cultura y la historia de la antigua Mérida;
6. Sigue las indicaciones hacia el Acueducto de los Milagros.

Anexo 18 – Inquérito por questionário (10º X)

Questionário sobre a experiência e impacto do Laboratório Gramatical na disciplina de Espanhol

As informações solicitadas neste questionário destinam-se à elaboração de um relatório de estágio a apresentar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Este questionário tem como objetivo recolher as opiniões e perceções dos alunos de uma turma da Escola Secundária de Rio Tinto sobre a **realização dos laboratórios gramaticais na disciplina de Espanhol**. O anonimato e a confidencialidade dos inquiridos e das respostas são garantidos.

O preenchimento não levará mais do que 5 minutos.

[Mudar de conta](#)

🔒 Não partilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Já tinhas realizado um laboratório gramatical em anos anteriores? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

2. Se respondeste "sim", como avalias a tua experiência anterior?

- ☐ Muito boa
- ☐ Boa
- ☐ Satisfatória
- ☐ Má
- ☐ Muito má

3. Considero as atividades do laboratório gramatical muito interessantes. *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

4. Considero as atividades do laboratório gramatical difíceis. *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

5. As instruções do laboratório gramatical eram claras e fáceis de compreender. *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

6. O primeiro laboratório gramatical ajudou-me a expressar gostos utilizando corretamente o verbo "gustar" no presente do indicativo. *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

7. O segundo laboratório gramatical ajudou-me a expressar conselhos utilizando corretamente o imperativo afirmativo com verbos irregulares de "cambio vocálico". *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

8. Selecciona as frases que consideras **vantagens** do laboratório gramatical. *

- ☐ Permite aplicar as regras gramaticais em contextos práticos, o que facilita a sua compreensão.
- ☐ Melhora a confiança ao comunicar sem erros em contextos reais.
- ☐ Permite compreender as regras gramaticais sem a exposição por parte da professora.
- ☐ Torna a aprendizagem da gramática mais envolvente e interessante.
- ☐ Mantém-me mais interessado e motivado durante as aulas.
- ☐ Permite-me aprender ao meu próprio ritmo.
- ☐ Permite-me discutir e resolver problemas com os meus colegas de grupo.
- ☐ Outra: _____

9. Selecciona as frases que consideras **desvantagens** do laboratório gramatical. *

- ☐ É difícil concluir todas as atividades no tempo disponível.
- ☐ A quantidade de informação apresentada é excessiva, tornando difícil compreender tudo.
- ☐ As atividades do laboratório são muito desafiantes e difíceis de acompanhar.
- ☐ Falta de exposição do conteúdo gramatical por parte da professora.
- ☐ A diferença nos níveis de conhecimento gramatical entre os alunos torna difícil para alguns acompanhar o ritmo da atividade.
- ☐ Se alguns membros do grupo não participam ativamente, prejudicam a aprendizagem dos outros.
- ☐ Outra: _____

10. Que sugestões darias para melhorar as atividades do laboratório gramatical?

A sua resposta

11. Gostaste de realizar os laboratórios gramaticais? *

- ☐ Sim
- ☐ Não sei
- ☐ Não

12. Gostarias de realizar outros laboratórios gramaticais no futuro? *

- ☐ Sim
- ☐ Talvez
- ☐ Não

Enviar

Página 1 de 1

[Limpar formulário](#)