U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2º CICLO
PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

Usos e valores dos verbos saber, conhecer, poder e conseguir: uma análise comparativa para o nível A1.1

Chen chen Miao

M

2024

Chen chen Miao

Usos e valores dos verbos saber, conhecer, poder e conseguir: uma análise comparativa para o nível A1.1

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em m Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima Henriques da Silva e pela Mestre Ana Isabel de Jesus Fernandes

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Sumário

Declaração de honra / *Declaration of Honour* 7
Agradecimentos 8
Resumo 10
Abstract 11
Índice de Figuras (ou Ilustrações) 12
Índice de Tabelas (ou Quadros) 13
Índice de Gráficos 14
Lista de abreviaturas e siglas 15
Introdução 16
Capítulo 1. Fundamentos teóricos subjacentes à intervenção pedagógico-didática 18
1.1 Nível comum de referência 18
1.2 Usos dos verbos “poder”, “saber”, “conhecer”, “conseguir” 19
1.2.1 O uso do verbo Poder 19
1.2.2 Discussão do verbo “poder” baseada em Oliveira e Mendes 21
1.2.3 O verbo "poder" com negação 23
1.2.4 A ambiguidade entre tipos de modalidade 23
1.3 O uso do verbo saber 24
1.3.1 Saber: valor modal 24
1.3.2 Saber: função cognitiva 26
1.3.3 A comparação entre poder e saber 28
1.4 O uso do verbo conhecer 28
1.4.1 A estrutura Conhecer + SN 29
1.4.2 A comparação entre saber e conhecer 30
1.5 O uso do verbo conseguir 31
2 O Ensino/aprendizagem da gramática em Língua segunda (L2) 32
2.1 A definição do ensino de gramática 33
2.2 Ensino de gramática em L2 34
2.2.1 Gramática explícita vs. implícita 35
2.2.2 Gramática dedutiva vs. Indutiva 36
2.3 O panorama dos métodos e enfoque 37

2.3.1 Método tradicional de gramática-tradução 38
2.3.2 Método audiolingual 39
2.3.3 Gramática tradicional Metodologia Natural o Direta 40
2.3.4 Enfoque comunicativo 41
2.4 Reflexão sobre o Ensino da Gramática em L2 43
Capítulo II – A intervenção pedagógico-didática 46
3 Contexto de implementação do estágio pedagógico 46
3.1 O contexto do estágio pedagógico 46
3.2 Planificação da intervenção pedagógico-didática 47
4 Implementação do plano pedagógico-didático 48
4.1 Unidade Letiva 1 48
4.2 Unidade Letiva 2 51
4.3 Unidade Letiva 3 53
4.4 Avaliação 55
4.4.1 Observação direta na aula 56
4.4.2 Avaliação Processual: Produção semilivre 57
4.4.3 Análise dos resultados: Teste Final 59
Conclusão ou Considerações Finais 64
Referências Bibliográficas 67
Anexos 72
1. Anexo 1 72
2. Anexo 2 73
3. Anexo 3 74
4. Anexo 4 76
5. Anexo 5 78
6. Anexo 6 78
7. Anexo 7 79
8. Anexo 8 81
9. Anexo 9 81
10. Anexo 10 82
11. Anexo 11 84
12. Anexo 12 87
13. Anexo13 88

14. Anexo 14 89
15. Anexo 15 91
16. Anexo 16 94
17. Anexo 17 96
18. Anexo 18 98
19. Anexo 19 99
20. Anexo 20 100
21. Anexo 21 101
22. Anexo 22 102
23. Anexo 23 103
24. Anexo 24 104
25. Anexo 25 109
26. Anexo 26 113

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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 referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

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.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report.

Porto, setembro de 2024

Chenchen Miao

Agradecimentos

Antes de mais, agradeço a todos os alunos que participaram nas minhas aulas de estágio. A confiança que depositaram em mim, sendo esta a minha primeira experiência como "professora", foi essencial. A cada olhar de encorajamento durante as aulas, a minha confiança foi gradualmente construída e fortalecida.

Agradeço de forma especial à minha orientadora, a Professora Doutora Maria de Fátima Henriques da Silva. Apesar da sua agenda preenchida, ela encontrou sempre tempo para esclarecer as minhas dúvidas sobre o relatório e ajudou-me a organizar as ideias de forma clara e estruturada.

Agradeço igualmente à Professora Doutora Ana Isabel de Jesus Fernandes, minha outra orientadora no relatório e no estágio, por me ter acompanhado com paciência desde a primeira até à última aula. A sua presença constante e as suas orientações detalhadas, especialmente no que diz respeito aos materiais e às etapas do processo, foram essenciais para o meu desenvolvimento. Recordo ainda com clareza o momento em que ajustámos juntas cada animação no PPT.

Agradeço à Professora Doutora Ângela Carvalho pela paciência demonstrada durante todo o período de ensino, incentivando-me sempre a comunicar mais. A sua presença no meu espetáculo de dança é algo que jamais esquecerei.

À todas as professoras do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira (MPLS/LE) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), pela partilha das suas experiências e saberes durante estes dois anos.

Ao meu avô pelo suporte à minha decisão de estudar no estrangeiro. Não ter podido me despedir dele pessoalmente é uma grande tristeza que carrego, mas desejo que ele esteja em paz.

Aos meus pais e ao meu irmão mais novo, expresso a mais profunda gratidão por me proporcionarem a oportunidade de prosseguir os meus estudos. A sua confiança silenciosa e apoio incondicional foram o pilar que me permitiu avançar sem hesitações.

Às minhas amigas e colegas de mestrado, em especial Zhao Danying, Zhang Xiwen, Hu Nana, Li Shuo, Wu Yuhan e Qi Tianyi, pela amizade e companhia que tornaram os meus tempos de estudante inesquecíveis. Com vocês, todas as preocupações se tornaram leves e suportáveis. Que o nosso futuro seja tão brilhante quanto os nossos melhores momentos juntas!

Ao meu melhor amigo, Wang Diantao, um agradecimento especial por estar sempre ao meu lado. A sua companhia e apoio constante foram essenciais para que eu conseguisse concluir este trabalho com serenidade e confiança.

Resumo

O presente relatório tem como objetivo apresentar um projeto de investigação-ação realizado no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda /Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), no ano letivo de 2022-2023, centrado, em particular, na abordagem de quatro verbos - poder, saber, conhecer e conseguir – numa turma do curso semestral do nível A1.1.

O relatório está dividido em dois capítulos, com os respetivos subcapítulos. O primeiro capítulo, tomando o nível A1.1 como ponto de partida, procede a uma análise linguística comparativa destes quatro verbos com base na literatura existente, seguida de uma reflexão sobre uma pedagogia da gramática no ensino de Língua Segunda (L2). O segundo capítulo consiste na apresentação do projeto de intervenção pedagógico-didática desenvolvido no contexto do estágio pedagógico, desde a sua concetualização à análise dos resultados obtidos e avaliação do projeto.

A escolha do tema decorre da complexidade e dos desafios que estes verbos representam para os aprendentes iniciais, frequentemente confundidos em diferentes contextos. Assim, a questão central deste trabalho é como aumentar eficazmente a compreensão e o uso destes quatro verbos, sendo esse o foco da intervenção pedagógico-didática. Exploram se o ensino explícito comparativo de três grupos de verbos pode ajudar os alunos a identificar as diferenças semânticas e pragmáticas destes verbos em vários contextos. Além disso, o estudo visa que os alunos sejam capazes de aplicar flexivelmente o conhecimento adquirido e usar autonomamente estes verbos com base no contexto, mesmo em situações menos controladas.

Após análise dos resultados das atividades de exercício controlado, semicontrolado e produção livre, esta investigação preliminar revela que os alunos conseguem usar proativamente o verbo "poder" para expressar possibilidade e permissão e distinguir adequadamente entre estes verbos nos contextos definidos. No entanto, a distinção entre "poder" e "conseguir" ainda necessita de maior atenção e reforço.

Palavras-chave: o verbo poder, o verbo saber, o verbo conhecer, o verbo conseguir, nível a1.1

Abstract

The present report aims to present an action-research project carried out within the scope of the pedagogical internship for the master's degree in Portuguese as a Second/Foreign Language at the Faculty of Arts of the University of Porto, during the 2022-2023 academic year. This project focuses particularly on the approach to four verbs—*poder*, *saber*, *conhecer*, and *conseguir*—within an A1.1 level semester course.

The report is divided into two chapters, each containing its respective subchapters. The first chapter, taking the A1.1 level as a starting point, conducts a comparative linguistic analysis of these four verbs based on existing literature, followed by a reflection on a pedagogy of grammar in second language (L2) teaching. The second chapter presents the pedagogical-didactic intervention project developed in the context of the pedagogical internship, from its conceptualization to the analysis of the results obtained and evaluation of the project.

The choice of the theme arises from the complexity and challenges these verbs present to beginner learners, who often confuse them in different contexts. Thus, the central question of this work is how to effectively increase comprehension and use of these four verbs, which serves as the focus of the pedagogical-didactic intervention. The study explores whether the explicit comparative teaching of three groups of verbs can help students identify the semantic and pragmatic differences of these verbs in various contexts. Additionally, the study aims for students to be able to flexibly apply the knowledge acquired and autonomously use these verbs based on context, even in less controlled situations.

After analyzing the results from controlled, semi-controlled, and free production exercises, this preliminary research reveals that students are able to proactively use the verb *poder* to express possibility and permission and correctly distinguish between these verbs in defined contexts. However, the distinction between *poder* and *conseguir* still requires further attention and reinforcement.

Key-words: the verb *poder*, the verb *saber*, the verb *conhecer*, the verb *conseguir*, A1.1 level

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1: ESTRUTURA DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA 18
FIGURA 2: O PARADIGMA INDUTIVO-DEDUTIVO 36

Índice de Tabelas (ou Quadros)

TABELA 1: TIPOS DE METODOLOGIA NO ENSINO DA GRAMÁTICA 34
TABELA 2: ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS E HORÁRIOS 48
TABELA 3: DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE LETIVA 1 49
TABELA 4: DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE LETIVA 2 51
TABELA 5: DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE LETIVA 3 54
TABELA 6: FRASES PRODUZIDAS PELOS ALUNOS NA ATIVIDADE LÚDICA INTITULADA "QUE LUGAR É ESTE?" 59

Índice de Gráficos

Gráfico 1: A frequência de uso dos quatro verbos na atividade lúdica intitulada "Que lugar é este?" 58
Gráfico 2: Desempenho no exercício controlado 60
Gráfico 3: Proporção de Erros no exercício controlado 61
Gráfico 4: Desempenho no exercício semicontrolado 62

Lista de abreviaturas e siglas

APP ..... Associação de Professores de Português

CD ..... complemento direto

CE ..... Compreensão escrita

CO ..... Compreensão oral

CEFR ..... Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment

EE ..... expressão escrita

EO ..... espressão oral

EP ..... Estágio Pedagógico

EPOSTL ..... European Portfolio for Student Teachers of Languages

FLUP ..... faculdade de letras da universidade do porto

F ..... Frase

LE ..... Língua Estrangeira

L2 ..... Língua segunda

OD ..... objecto direto

QECR ..... Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SN ..... sintagma nominal

UD ..... Unidades Didáticas

UL ..... unidade letiva

Introdução

No âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras, à medida que a competência comunicativa ganha mais relevância, a gramática deixou de ocupar o lugar central no ensino, passando a desempenhar um papel de ferramenta auxiliar para o desenvolvimento dessa competência. No entanto, a questão de se deve ou não ensinar gramática e, em caso afirmativo, como equilibrar o ensino da gramática com o desenvolvimento da competência comunicativa, continua a ser um tema de debate tanto na academia como na prática pedagógica.

Neste contexto pedagógico atual, optou-se por centrar o seu estudo no uso de quatro verbos (poder, saber, conhecer, conseguir) no nível A1.1, durante o estágio pedagógico. Esta escolha baseia-se em estudos de vários académicos, como a proposta de Martí (2014), que defende que o conhecimento gramatical explícito ajuda os alunos a compreender as regras, acelera a aquisição de conhecimentos implícitos e promove a autocorreção no uso da língua. Neste contexto, o recurso à gramática explícita, desde que não exclusivamente, é muito importante para os aprendentes de nível inicial, uma vez que oferece uma estrutura linguística clara, ajudando-os a compreender e aplicar melhor a língua-alvo, o que reduz a dificuldade de aprendizagem de uma língua estrangeira e aumenta, também a autoconfiança dos aprendentes.

As razões para a escolha deste tema dividem-se em dois aspetos principais: por um lado, está alinhada com o planeamento curricular do nível A1.1; por outro lado, a nível pessoal, como uma falante não-nativa de português, ainda confundo, por vezes, o uso destes verbos, o que gera hesitação e incerteza na produção. Desta forma, um dos meus objetivos é que, através desta prática, não só consiga melhorar as minhas competências como professora de língua segunda/estrangeira, mas também as minhas capacidades linguísticas como aprendente de uma segunda língua, enquanto contribuo para facilitar a aprendizagem destes verbos pelos principiantes.

Ao iniciar a investigação, coloquei as seguintes questões:

1. Qual é a melhor abordagem pedagógica para ensinar eficazmente estes verbos?

2. Quais são os aspetos a ter em conta no nível A1.1 quando se ensina gramática?
3. Como se distinguem estes verbos?

Estas questões formaram o ponto de partida da pesquisa teórica, que constitui a primeira parte deste trabalho. Em primeiro lugar, tendo em conta o enquadramento do nível A1.1 no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, Conselho da Europa, 2001), foi realizada uma análise linguística e comparativa dos quatro verbos. Seguidamente, foi analisada a evolução do ensino de gramática no contexto do ensino de línguas estrangeiras/segundas, passando por métodos como o método tradicional de gramática-tradução, o método áudio-lingual, a metodologia natural e direta e a abordagem comunicativa. Por fim, concluo com uma reflexão sobre as suas próprias considerações em relação à prática pedagógica que iria realizar.

A segunda parte do trabalho, centrada na prática baseada na teoria, incide sobre o ensino numa turma de nível A1.1 durante o ano letivo de 2022-2023 na FLUP. A prática consistiu em três aulas, cada uma dedicada à comparação de um par de verbos: "poder" e "saber", "saber" e "conhecer", e "poder" e "conseguir". Esta secção começa por apresentar o contexto de ensino, depois detalha o desenvolvimento das três aulas e conclui com a análise dos dados recolhidos relativamente à produção dos alunos.

Na conclusão, foi realizada uma análise FOFA da estagiária relativamente ao ensino de gramática e também foi feito um resumo da prática de ensino global.

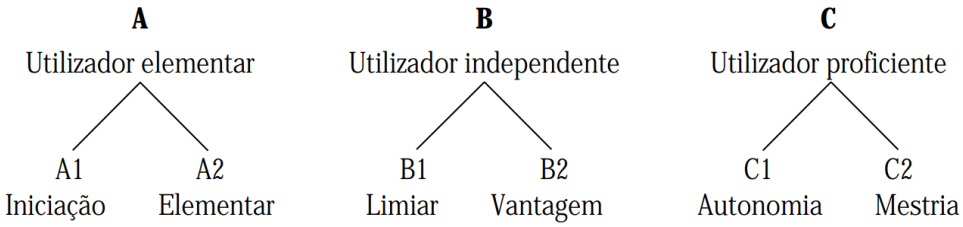
Capítulo 1. Fundamentos teóricos subjacentes à intervenção pedagógico-didática

1.1 Nível comum de referência

Este trabalho centra-se no público-alvo de alunos de nível A1.1. Por isso, neste capítulo, começamos uma breve exploração e análise desse nível, o que nos permitirá, nas seções seguintes, fazer uma análise dos quatros verbos ("poder", "saber", "conhecer", "conseguir") com base neste nível de proficiência.

De acordo com o QECR (2001, pp. 46-48), a aprendizagem de línguas é organizada em seis níveis ao longo de uma dimensão vertical de proficiência, seguindo uma estrutura em árvore (Figura 1). Estes níveis cobrem diferentes tipos de utilizadores da língua, sendo que os utilizadores elementares são divididos nos níveis de Iniciação (A1) e Elementar (A2); os utilizadores independentes abrangem os níveis Limiar (B1) e Vantagem (B2); e, por fim, os utilizadores proficientes incluem os níveis de Autonomia (C1) e Mestria (C2).

Figura 1: Estrutura dos Níveis de Proficiência Linguística



Fonte: QECR (2001, p. 48)

Em geral, conforme as descrições do QECR (2001, p. 49), o aprendente de nível A1 deve:

> compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que

> conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Por isso, entendemos que os aprendentes do nível A1 são aqueles que podem realizar conversas simples na língua-alvo, e os temas dessas conversas são frequentemente sobre tópicos muito quotidianos ou familiares.

Além disso, o QECR (2001, pp. 58-59) também propõe a flexibilidade desta abordagem em árvore, permitindo que, sem desviar-se do objetivo principal, sejam feitas subdivisões de acordo com as necessidades específicas. Conforme mencionado no *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR, 2020, p. 36), a proficiência da língua pode ser comparada a um arco-íris, onde as cores se fundem, com fronteiras que se tornam difusas. Ainda assim, para facilitar a identificação, tendemos a focar nas cores mais vivas e distintas, simplificando a complexidade do contínuo de competências em apenas alguns tons destacados.

Num exemplo apresentado pelo QECR (2001, p. 60), menciona-se que algumas escolas precisam de tomar medidas para assegurar a visibilidade do progresso na aprendizagem, dividindo, assim, o nível A1 em A1.1 e A1.2. É importante mencionar que, no plano de ensino da turma correspondente a este trabalho, o ensino desses quatro verbos precede o estudo do pretérito. Portanto, as análises subsequentes dos verbos e os exemplos utilizados serão, na sua maioria, no presente do indicativo.

1.2 Usos dos verbos “poder”, “saber”, “conhecer”, “conseguir”

1.2.1 O uso do verbo Poder

De acordo com o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p. 2887), o verbo "poder" é definido da seguinte maneira:

> I. Como verbo pleno, significa 1. ter autoridade, força, influência. 2. ter força, capacidade, para subjugar, mudar, vencer… 3. conseguir suportar determinado peso ou carga. (+ com) 4. fam. Não gostar nada; não conseguir suportar, aguentar.
> II. Como verbo auxiliar modalizador, seguido do infinitivo: 5. possibilidade de ocorrência, de realização, da verificação da ação, do processo ou do estado

designado pelo verbo principal ou pelo predicativo. 6. pedido ou outorga de licença, autorização ou proibição, se na forma negativa. 7. ter, o sujeito, condições, capacidade para; ter possibilidade de. 8. probabilidade de se verificar o ponto de vista que se deseja contradizer.

Considerando que os alunos se encontram no nível A1.1, em que o *Referencial Camões PLE* (Camões, 2017) reflete que, no que diz respeito aos verbos, os estudantes devem aprender o uso de "poder + inf." para expressar permissão e proibição, iremos discutir o verbo "poder" como verbo auxiliar modalizador.

No caso do verbo "poder", Oliveira aponta na *Gramática da Língua Portuguesa* (2003, p. 247) que esse verbo em português é um semiauxiliar (Gonçalves 1992), embora em outras línguas possa ser um verbo auxiliar, desempenhando o papel auxiliar em determinadas construções. Entre os verbos semiauxiliares, de acordo com Duarte (2003, p. 315), estão verbos como "ir" seguido do infinitivo, verbos aspectuais construídos com "de + V INF" ou "a + V INF" e ainda “estar” e “ficar” "por + V INF". Os verbos modais "poder" e "dever" seguidos do infinitivo são também semiauxiliares.

Abordamos o verbo "poder" como verbo semiauxiliar modal.

Esse tipo de verbo é seguido por um verbo pleno no infinitivo e, entre outros significativos, pode expressar a postura do falante em relação ao conteúdo da enunciação. Como ilustrado por Gonçalves e Costa (2002, p. 64), os verbos semiauxiliares modais podem transmitir os valores de possibilidade, probabilidade, obrigação e permissão. Abaixo são citados dois exemplos que incluem o verbo “poder”, apresentados por esses estudiosos. A frase (1) tem a interpretação de que é possível que o João lave o carro agora, enquanto a frase (2) indica que é permitido fumar neste restaurante:

(1) O João pode lavar o carro agora, pois o vizinho já desocupou a garagem.
(2) Pode-se fumar neste restaurante.

1.2.2 Discussão do verbo “poder” baseada em Oliveira e Mendes

A seguir, iremos discutir o uso do verbo "poder" como verbo semiauxiliar modal com base na discussão de Oliveira e Mendes na *Gramática do Português* (2013).

Segundo Oliveira e Mendes (2013), o verbo modal "poder" expressa diferentes valores modais e apresenta quatro domínios: o domínio interno ao participante, em particular de capacidade, externo aos participantes, deôntico de permissão e epistémico.

No que diz respeito à modalidade epistémica, está relacionada com os graus de certeza/incerteza em relação ao conteúdo proposicional da frase (Oliveira & Mendes, 2013, p. 630). Uma das dimensões dessa modalidade, especificamente a possibilidade, é frequentemente veiculada pelo verbo semiauxiliar “poder”. Tomemos, por exemplo:

(3) Há nuvens escuras no céu, pode chover mais tarde.

O exemplo (3) indica uma avaliação da possibilidade de chuva com base na observação das nuvens escuras no céu. A frase "pode chover mais tarde" reflete a incerteza relativamente à situação de ocorrer chuva.

Quanto ao domínio interno ao participante, que se refere às capacidades ou necessidades próprias de um participante na situação (Oliveira & Mendes, 2013, p. 632), a interpretação relacionada com capacidade interna, que pode ser expresso pelo verbo "poder". A título de exemplo:

(4) Eu posso correr mil metros sem me cansar.

Neste exemplo (4), o uso de "poder" indica a capacidade interna do falante de corre sem se cansar. Isso encaixa-se no domínio da possibilidade no contexto da capacidade interna do participante.

A modalidade deôntica está relacionada com as interpretações de permissão e obrigação impostas por um participante ou por normas sociais, implicando assim algum grau de controle sobre a situação por parte de quem é objeto da permissão ou obrigação (Oliveira & Mendes, 2013, pp. 632-633). A permissão está relacionada ao campo da possibilidade, uma vez que ela define uma das condições necessárias para que a

atualização da situação se torne possível. Nesse contexto, o verbo "poder" é empregado para indicar essa permissão. Para ilustrar, veja-se o exemplo (5):

(5) Podem comer e beber nesta sala.

O verbo "poder" é utilizado para indicar que as pessoas têm permissão para comer e beber neste espaço. Isso significa que a situação de comer e beber é permitida. Segundo Oliveira e Mendes (2013, p. 633), a modalidade deôntica geralmente estabelece uma relação entre duas entidades, uma que concede permissão ou estipula obrigação e outra sobre a qual recai a permissão ou obrigação. Entretanto, uma das entidades relacionadas pode não ser explicitada nos argumentos da frase, representando uma terceira pessoa não identificada, o próprio falante ou o interlocutor participante da conversa. Como no exemplo (5), quem emite a frase é a entidade que outorga a permissão, enquanto os destinatários dessa permissão são pessoas não especificadas, ou seja, terceiros. Por outro lado, numa pergunta como “Posso entrar?”, que manifesta um pedido de autorização, constitui igualmente um tipo de valor modal deôntico, através do qual o falante solicita permissão ao seu interlocutor ou interlocutores, sendo o próprio falante a entidade que requer a autorização.

Comparando com a modalidade deôntica, a modalidade externa aos participantes prende-se com as leituras possibilidade e necessidade, as quais são determinadas por “circunstâncias externas que se impõem aos participantes e surgem das circunstâncias ou de fenómenos nos físicos, ou seja de aspetos não controláveis” (Oliveira & Mendes, 2013, pp. 633-634). Por exemplo, a frase

(6) O tempo está agradável, podemos fazer um piquenique no parque.

Neste exemplo, a frase indica uma circunstância externa favorável que é “o tempo está agradável”, o que torna possível para os participantes fazerem um piquenique no parque. Portanto, pode-se dizer que o tempo agradável possibilita a organização do piquenique. A situação é determinada por fatores fora do controle dos participantes, neste caso, as condições climáticas.

1.2.3 O verbo "poder" com negação

Explorando outra dimensão do verbo "poder" no que tange aos modais e à negação, neste nível, abordamos a negação externa, na qual a negação antecede o verbo. Neste contexto, o verbo "poder" comporta diversas interpretações, tal como evidenciado nos exemplos subsequentes:

(7) A Mónica não pode sair de Portugal sem o cartão de residência.

(8) Não podemos nadar aqui.

(9) Eu não posso sair hoje porque estou doente.

No exemplo (7), a situação pode ser interpretada sob uma leitura externa ao participante, na qual a circunstância externa impede a Mónica de sair de Portugal, devido à falta do cartão de residência. Por outro lado, o exemplo (8) sugere uma interpretação deôntica, onde o sujeito "nós" encontra-se sem a devida permissão para nadar num certo lugar. Quanto à frase (9), é possível adotar uma interpretação interna ao participante, na qual a condição de saúde impede a pessoa de sair, evidenciando a incapacidade causada pela doença.

1.2.4 A ambiguidade entre tipos de modalidade

Conforme destacado no subtítulo, esta secção explora a ambiguidade entre diferentes tipos de modalidade, que também foi abordado por Oliveira e Mendes (2013, p. 635). São apresentados alguns exemplos envolvendo o verbo “poder”, que revela tais ambiguidades:

(10) Eu posso sair hoje à noite.

(11) Ele pode ir ao cinema.

(12) Ela não pode jogar futebol hoje.

O exemplo (10) pode ser interpretado de duas maneiras: como uma leitura de modalidade interna ao participante, onde o sujeito “eu” tem tempo disponível para realizar a ação de sair hoje à noite; ou como uma leitura deôntica, indicando que tenho permissão para sair. Em relação ao exemplo (11), ele também permite múltiplas interpretações: uma epistémica, na qual o falante, baseado em informações ou

circunstâncias específicas — por exemplo, a exibição de um filme que ele gosta no cinema — presume que é possível ele ir ao cinema; e outra deôntica, indicando que ele está autorizado a ir ao cinema. Quanto ao exemplo (12), podemos identificar três interpretações distintas, dependendo da situação: a primeira está associada à modalidade interna ao participante, onde o sujeito "ela" está impossibilitado de jogar futebol devido a uma torção no pé; a segunda decorre de uma condição externa, bem como condições meteorológicas adversas ou a indisponibilidade do campo; e a terceira interpretação, possivelmente a mais direta e evidente, corresponde à perspectiva deôntica: o sujeito não possui autorização para jogar.

Quando discutimos a ambiguidade dos verbos modais, os diferentes cenários podem levar as interpretações distintas, o que destaca ainda mais a influência do contexto na interpretação do verbo modal "poder". Essa análise proporciona reflexões valiosas para o ensino, destacando como um contexto mais detalhado pode esclarecer o uso de "poder" em diferentes situações. Esta perspetiva é fundamental para o nosso ensino, ao ensinar o verbo "poder" em português, um contexto mais completo permite aos alunos entender e aplicar melhor esse termo, capacitando-os a usá-lo corretamente em diferentes contextos.

1.3 O uso do verbo saber

1.3.1 Saber: valor modal

No domínio da modalidade, conforme salienta Oliveira e Mendes (2013, p. 660) , há certos verbos plenos, como o verbo “saber”, que se constroem, normalmente, com orações completivas finitas e não finitas, aproximando-se semanticamente dos verbos semiauxiliares modais. O verbo “saber” é capaz de manifestar dois distintos valores modais através de estruturas diversas: um de conhecimento e outro relacionado com as capacidades e necessidades internas dos indivíduos.

Procederemos a uma análise detalhada, suportada por exemplos e explicações, para esclarecer os valores modais referidos, expressos pelo verbo “saber”.

Quanto ao primeiro valor modal referido acima, designado como modalidade epistémico, que pode apresentar “graus de certeza ou avalição de probabilidade acerca

do conteúdo proposicional da frase." (Oliveira & Mendes, 2013, p. 623), vamos observar os exemplos apresentados por Oliveira e Mendes (2013, p. 661) com o verbo "saber":

(13) A Ana sabe que o Rui chega amanhã.

(14) A Ana não sabe que o Rui chega amanhã.

(15) A Ana sabe se o Rui chega amanhã.

(16) A Ana não sabe se o Rui chega amanhã.

A frase (13) mostra que a Ana tem a certeza de que o Rui chegará amanhã. O verbo "saber" aqui transmite um alto grau de certeza, implicando que o falante considera a proposição (o Rui chegará amanhã) como verdadeira. Na frase negativa (14), embora sugira que a Ana não sabe, ainda pressupõe que a proposição expressa na oração completiva é verdadeira. Neste contexto, o verbo "saber" é factivo, uma vez que pressupõe a veracidade do conteúdo expresso na oração completiva. E nas frases (15) e (16), o verbo "saber" é usado numa interrogativa indireta, revelando que a Ana sabe ou não se o Rui chegará amanhã, mas não afirma de maneira categórica que ele chegará. Aqui, o verbo "saber" transmite uma noção de possibilidade ou probabilidade, e não de certeza absoluta. Portanto, neste caso, o verbo "saber" não é factivo, pois não pressupõe a veracidade do conteúdo da oração completiva. Como dito em Oliveira e Mendes (2013, p. 660), "a natureza diferente da oração subordinada (declarativa ou interrogativa) tem um efeito na factividade do verbo saber".

Quanto ao segundo tipo de valor de modalidade, a interna ao participante, o verbo "saber" pode ser usado com o verbo infinitivo para expressar uma capacidade interna do sujeito. Por exemplo:

(17) Eu sei nadar.

A frase (17) indica que o sujeito "eu" possui a capacidade de nadar. É importante notar que essa capacidade é resultado de um processo de aprendizagem, e não uma habilidade inata.

1.3.2 Saber: função cognitiva

Confirmado por muitos autores, o verbo "saber" é classificado como um verbo de cognição. Além disso, segundo Halliday (1985) e Halliday e Matthiessen (2004), esses verbos de cognição fazem parte dos verbos de processos mentais, que são caracterizados por expressar sentir, pensar, em vez de ações do mundo material. Portanto, esses autores explicam que os processos mentais de cognição estão relacionados com decisão, consideração ou crença, memória e compreensão.

Segundo Gonçalves, Sousa e Casseb-Galvão (2008, p. 1033), o verbo “saber”, em construções subordinadas substantivas, funciona como um verbo que expressa “conhecimento por parte do referente do sujeito da sentença principal”. Quanto a este “conhecimento”, Kappbarboza (2017), no seu estudo, distinguiu entre os conceitos de conhecimento e informação, o primeiro conhecimento reflete um processo reflexivo e analítico, resultando numa experiência pessoal que envolve um maior grau de subjetividade do falante. É um dado assimilado que exige a reflexão e a análise. Em contrapartida, a informação é um dado externo que pode ser simplesmente armazenado e retransmitido, sem necessitar de análise profunda. No *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p. 3295), também podemos encontrar algumas definições correspondentes, como "ter determinado conhecimento" e "possuir uma certa informação", bem como "ser informado de alguma coisa, através de um meio de comunicação ou de uma pessoa". A seguir, vamos analisar e comparar os diferentes exemplos para compreender melhor.

Como dito por Kappbarboza (2017, p. 79), “Ao expressar posse e/ou aquisição de conhecimento, o falante sempre apresenta o resultado de um constructo mental”, vejamos os exemplos:

(18) Eu sei matemática.

(19) O pai sabe que a sua filha gosta da cultura chinesa.

(20) Eles sabem como resolver esta questão.

A frase (18) usa o verbo “saber” para expressar o conhecimento do sujeito em relação à matemática, usando o verbo seguido por um complemento nominal, ou seja, com a

estrutura “[Pessoa] saber + sintagma nominal (SN)”. Neste contexto, "saber" implica um domínio ou competência numa área específica do conhecimento, que requer estudo, prática ou experiência. Na frase (19), o verbo “saber” expressa, por meio da estrutura “[Pessoa] saber + [complementador] que + Frase (F)”, que o pai tem o conhecimento profundo sobre a preferência da sua filha pela cultura chinesa, adquirido através de observação e reflexão. A frase (20), com a estrutura “[Pessoa] saber + como + F”, onde “como” mostra um modo que "eles" têm um entendimento detalhado e compreendido profundamente sobre a maneira de resolver a questão, o que envolve um processo mental de análise e aplicação de habilidades. Este conhecimento é adquirido através de uma compreensão prática repetida. Todos os exemplos não representam meramente uma informação armazenada, mas sim um conhecimento internalizado e processado, refletindo um envolvimento ativo do sujeito com o objeto do conhecimento.

Conforme Kappbarboza (2017, p. 112), ao expressar posse e/ou aquisição de informação, o falante transmite um conteúdo exterior a si, uma informação pronta que não precisa de ser analisada, em comparação com o conhecimento. Como os exemplos mostrados:

(21) Ele sabe o nome do diretor.

(22) Vocês sabem que eu ganho muito.

(23) Eu sei onde ele trabalha.

(24) Ela sabe quando começa a aula.

(25) Nós sabemos como ir ao centro do Porto.

(26) Eles sabem quem é o Presidente de Portugal.

A partir dos exemplos, podemos observar que o verbo "saber" expressa a posse de uma informação específica. A sua estrutura é bastante diversificada, incluindo não apenas a forma “[Pessoa] saber + SN”, mas também a forma “[Pessoa] saber + [complementador] que + F”, bem como termos como *onde, quando, quem*, entre outros, para transmitir diferentes tipos de informação. Dito pelo mesmo autor Kappbarboza (2017, pp. 79-80), neste caso, o falante pode apresentar, além de uma proposição, uma propriedade lexical, um estado de coisas, ainda as outras categorias semânticas como lugar, tempo, modo, razão ou quantidade.

1.3.3 A comparação entre poder e saber

Nesta secção, discutimos uma comparação entre o uso dos verbos “poder” e “saber”, pois, na área de modalidade interna ao participante, ambos podem combinar com o verbo infinitivo para expressar a capacidade interna. Segundo Oliveira e Mendes (2013, p. 632), "poder" pode envolver não apenas uma capacidade inerente, mas também simultaneamente as capacidades adquiridas e inerentes, enquanto "saber" normalmente expressa uma capacidade aprendida. Podemos observar que, nas descrições referidas do verbo "saber", este se refere principalmente ao conhecimento, o qual está relacionado com a aprendizagem. Para ilustrar essa diferença entre os dois verbos, vejamos o seguinte exemplo:

(27) Eu posso nadar no rio porque sei nadar bem.

Nesta frase, o verbo “poder” refere-se à possibilidade ou permissão de realizar uma ação, baseada numa combinação da capacidade inerente e da circunstância externa. A expressão “Eu posso nadar no rio” implica que o sujeito tem a oportunidade ou permissão para nadar no rio, destacando a disponibilidade das condições favoráveis para a realização da ação. Por outro lado, o verbo “saber” envolve uma capacidade adquirida através de aprendizagem e treino. A expressão “sei nadar”, neste caso, indica que a pessoa aprendeu e desenvolveu a capacidade de nadar, mostrando um resultado do processo de aprendizagem. Aliás, a frase revela que a habilidade aprendida “sei nadar bem” é uma condição para a possibilidade de ação “eu posso nadar no rio”. Ou seja, a capacidade de “nadar bem” permite a ação de “nadar no rio”. Além disso, o verbo “poder” também enfatiza uma capacidade inerente: a pessoa não aprenas tem a capacidade de nadar, mas também de nadar bem (capacidade inerente), o que torna seguro e viável nadar no rio.

1.4 O uso do verbo conhecer

O verbo “conhecer” também é classificado como um verbo de atividade mental, conforme mencionado na discussão sobre o verbo “saber”. De acordo com Vilela (1994, p. 96), o verbo “conhecer” possui uma sintaxe simples, que pode ser reduzida praticamente a “[Pessoa] + conhecer + SN”. O SN na estrutura de "conhecer" é bastante

flexível, qualquer entidade nomeável pode aparecer como o objecto direto (OD). O seu campo semântico abrange expressões como “ter a imagem de algo na mente” e “ter a experiência de algo” (Vilela, 1994, p. 97). Nesta secção, apresentamos os diferentes usos do verbo “conhecer”, com base na leitura de Vilela (1994).

1.4.1 A estrutura Conhecer + SN

Quando o OD se relaciona com um nome de pessoa, ou seja, na estrutura “(Pessoa) + conhecer + nome de pessoa”, esta forma abrange uma vasta gama de significados, como “reconhecer”, “avaliar”, “travar conhecimento com”, entre outros (Vilela, 1994, p. 98). Independentemente da profundidade do conhecimento sobre essa pessoa, podemos usar "conhecer" para expressar essa familiaridade. Dependendo do contexto, o significado específico do termo pode variar, como nos exemplos:

(28) Eu conheço este ator, ele aparece sempre na televisão.

(29) A professora Ana conhece bem os alunos da turma.

(30) Vou conhecer muitas amigas novas hoje na festa.

Conforme Vilela (1994, pp. 99-100), na estrutura “(Pessoa) + conhecer + nome de coisa”, o significado do verbo "conhecer" varia conforme o nome que o segue, exibindo diferentes significados.

Quando o nome está relacionado com um lugar, o verbo implica "ter estado aí" ou "ter informação detalhada sobre" (Vilela, 1994, p. 100). Isto indica que o sujeito de "conhecer" teve uma experiência pessoal com o lugar. Por exemplo:

(31) Conheço bem o Porto, vivo aqui há três anos.

No contexto do exemplo (31), o verbo “conhecer” implica ter uma experiência pessoal e detalhada sobre o Porto, resultado duma vivência prolongada.

Quando o nome pertence ao domínio concreto, o verbo “conhecer” tem o sentido de “ter a informação como resultado de uma experiência/estudo” (Vilela, 1994, p. 100). Por exemplo:

(32) Conheço esta música, se calhar ouvi-a uma vez noutro lugar.

(33) Conheço este livro, li-o muitas vezes.

Como base dos exemplos, podemos inferir que a “informação” é obtida através da experiência pessoa e a profundidade desse conhecimento, pode ser expressa por meio de advérbios complementares. Essencialmente, "conhecer" aqui também expressa a familiaridade com a “coisa” em questão. Conforme mencionado anteriormente, a experiência pessoal do sujeito cria uma imagem mental do objeto. Por exemplo, no caso da música, “ouvir a música uma vez noutro lugar” fornece uma lembrança reconhecível, enquanto “ler um livro muitas vezes” resulta num conhecimento mais profundo e detalhado. Assim, o verbo "conhecer" pode abranger diferentes níveis de familiaridade, dependendo do contexto e da experiência do sujeito.

Quando o nome é abstrato, o verbo "conhecer" pode ter os significados de "provar/experimentar" e "viver" (Vilela, 1994, p. 99). Vilela (1994, pp. 99-100) também aponta que, quando o nome abstrato se refere ao conhecimento humano, o verbo pode significar "ser versado em". Por exemplo, na frase "Nós conhecemos bem a cultura chinesa", o verbo "conhecer" enfatiza a familiaridade e o entendimento profundos sobre a cultura.

1.4.2 A comparação entre saber e conhecer

Segundo Vilela (1994, p. 89), os verbos "saber" e "conhecer" são considerados sinónimos na lexicologia, pois ambos podem expressar a percepção intelectual. Em termos sintáticos, o verbo "saber" é mais rico no uso, aceitando tanto SNs quanto orações subordinadas como OD, as quais podem assumir as diversas formas. Independentemente da natureza do OD, ele normalmente pertence à mesma categoria semântica, a saber, uma proposição de "estado de coisas". Em contraste, o verbo "conhecer" é usado, frequentemente, com um tipo de complemento — o SN, onde o N tem um abrange campo, que pode ser o mundo das “coisas nomeaveis”. Em termos de semântica, o verbo "saber" está fortemente associado às características mais abstratas e ao mundo do discurso, o que enfantiza o aspeto intelectual. O OD do "saber", seja uma oração subordinada ou um sintagma nominal, sempre sublinha a natureza abstrata, discursiva ou intelectual do evento. Por outro lado, o verbo "conhecer" diminui este aspeto intelectual, apontando mais para o "real" ou "experiencial". Citamos a frase de Vilela (1994, p. 90) “ tanto o verbo saber como conhecer implicam semicamente 《ter

no espirito》, mas saber implica um 《poder dizer》 («acto de discurso) e conhecer implica um《poder identificar》e/ou 《poder descrever》". Vejamos os exemplos e comparemos essas nuances:

(34) Eu sei a morada de casa da Ana, é na Rua do Campo Alegre, número 693.

(35) Eu conheço esta morada, a Ana diz-me uma vez.

No exemplo (34), o verbo "saber" indica um conhecimento específico e detalhado sobre a morada da Ana, o qual é discursivo e envolve o aspeto intelectual, permitindo ao sujeito "eu" informar a morada exata. Já no exemplo (35), o verbo "conhecer" é utilizado para expressar uma familiaridade baseada numa experiência passada, pois "eu" tenho uma memória da morada que foi mencionada pela Ana, o que constitui uma forma de reconhecimento da morada.

1.5 O uso do verbo conseguir

O verbo "conseguir" também é definido como portador de valor modal (Oliveira & Mendes, 2013; Quaresma et al., 2014). No que diz respeito à modalidade interna ao participante, o verbo "conseguir" é classificado entre os verbos que podem ser expressos no domínio da capacidade (Oliveira & Mendes, 2013, p. 632). Segundo Van der Auwera e Plungian (1998, p. 82), esse conceito é denominado "participant-internal possibility", que abrange possibilidade dinâmica, habilidade e capacidade, sendo essa "possibility" tanto intelectual quanto física. Vejamos os exemplos:

(36) Nós já conseguimos compreender as notícias em português.

(37) Consigo ler as letras no quadro sem óculos.

Segundo Quaresma et al. (2014, p. 97), o verbo "conseguir" não apenas expressa a possibilidade interna mencionada anteriormente, mas também possui um valor modal de "success" (sucesso [tradução nossa]). No que diz respeito à análise do valor modal de "conseguir" no conjunto de dados de referência dos autores (Quaresma et al., 2014, p. 97), observou-se que esses dois valores modais apresentam as frequências semelhantes.

No estudo de Baker et al. (2010, p. 1402), mencionam-se outros dois valores modais, a saber, "Effort" (Esforço) e "Success" (Sucesso). O primeiro, de acordo com os autores

(Baker et al., 2010, p. 1403), corresponde à pergunta: " Does H try to do P? " (H tenta fazer P? [tradução nossa]), enquanto o segundo se refere à pergunta: " Does H succeed in P? " (H consegue fazer P? [tradução nossa])[1]. Os autores (2010, pp. 1403-1404) também discutem a relação de implicação entre diferentes modalidades, afirmando que o sucesso só pode ocorrer se a tentativa tiver ocorrido. Eles listam ainda o seguinte grupo de implicação: "(succeeds → tries → intends → is able → wants)". No contexto lexical, o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p. 930) também apresenta uma análise semelhante para este verbo, ao definir "conseguir" como "chegar a um fim pretendido; alcançar um objetivo, geralmente difícil de alcançar, atingir" ou "alcançar com esforço alguma coisa que se deseja obter". Os exemplos (38) e (39) ilustram esta situação.

(38) Com muito esforço, trabalho e empenho, vamos conseguir ganhar o campeonato

(39) O telefone está sempre ocupado! Não consigo falar com a Maria.

No exemplo (39), é importante observar o uso da negação com o verbo "conseguir", ou seja, " H does not succeed in [making P true/false]" (H não consegue [fazer com que P seja verdadeiro/falso] [tradução nossa]) (Baker et al., 2010, p. 1404).

2 O Ensino/aprendizagem da gramática em Língua segunda (L2)

De acordo com Pinto (2011), nos primórdios, o ensino de gramática centrava-se principalmente nas formas e estruturas da língua, enfatizando a definição, a classificação e a análise, com forte dependência de exercícios mecânicos e repetitivos. No entanto, com o desenvolvimento das teorias de ensino de línguas, especialmente com a introdução do enfoque comunicativo, o ensino de gramática passou gradualmente a focar-se no uso da língua em diferentes contextos. Atualmente, o ensino de gramática não se limita à transmissão de regras normativas, mas combina abordagens explícitas e implícitas, incentivando os alunos a internalizarem o

[1] P is a proposition and H is the holder (experiencer or cognizer) of the modality (Baker et al., 2010, p. 1403)

conhecimento gramatical através de reflexão e prática, aplicando-o em situações reais de comunicação. Esta mudança demonstra que o ensino de gramática já não é apenas a aprendizagem de formas gramaticais, mas sim um meio para melhorar a competência comunicativa dos alunos, utilizando a gramática como suporte ao uso eficaz da língua. Nesta seção, começaremos por abordar a definição de ensino de gramática, explorando em seguida a evolução deste ensino no contexto de L2 à luz dos diferentes métodos, culminando numa reflexão final sobre o tema.

2.1 A definição do ensino de gramática

A gramática, no contexto do ensino de línguas, pode ser entendida como a capacidade de compreender e utilizar recursos gramaticais de uma língua. Segundo o QECR (2001, p. 161), a competência gramatical refere-se a "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)." No entanto, esta competência é apenas uma parte da competência comunicativa, como sublinhou Hymes (1972, apud: Franco, 1989, p. 85), ao reconhecer que a competência comunicativa abrange várias dimensões, incluindo a gramatical.

No QECR (2001), as competências são divididas entre competências gerais e competência comunicativa. Esta última abrange diferentes componentes, como a competência linguística, sociolinguística e pragmática. Isto demonstra a relevância de não apenas conhecer as regras gramaticais, mas também de as aplicar adequadamente nos diversos contextos de comunicação. Assim, o ensino de gramática não deve ser encarado como um fim em si mesmo, mas como um meio para os alunos utilizarem a língua de forma eficaz e adaptada às situações reais de comunicação.

Cassany, Luna e Sanz (2002, apud: Pinto, 2011, pp. 2-3) defendem que a competência gramatical vai além do simples conhecimento teórico das regras e estruturas da língua. Na verdade, trata-se da capacidade de aplicar essas regras de forma eficiente na produção e compreensão de enunciados, transformando-as em ferramentas práticas de comunicação.

Portanto, o ensino da gramática não se limita à apresentação e memorização de regras. Pelo contrário, como dito Ellis (2006, p. 84) abrange qualquer técnica de ensino que destaque uma forma gramatical específica, com o objetivo de auxiliar os alunos na sua compreensão e aplicação, tanto na produção como na receção da língua, permitindo assim a sua interiorização.

2.2 Ensino de gramática em L2

De acordo com Martí (2014, p. 17), no processo de aquisição/aprendizagem duma língua segunda, o ensino da gramática deve considerar dois aspetos fundamentais: o primeiro refere-se à forma como o professor apresenta o conteúdo gramatical em aula — se através de um ensino implícito ou explícito; o segundo diz respeito ao modo como os alunos adquirem a gramática — se por meio de um método indutivo ou dedutivo. Martí (2014) sintetizou os diferentes tipos de metodologia na tabela 1 apresentada abaixo:

Tabela 1: Tipos de metodologia no ensino da gramática

	Dedutiva	**Indutiva**
Explícita	**a) Método tradicional de gramática-tradução** Modelos teórico-formais.	**c) Gramática tradicional Metodologia Natural o Direta** Após uma primeira exposição a um input adequado, o aluno formula uma hipótese e extrai uma primeira regra provisória.
Implícita	**b) Método audiolingual** Exercícios ou práticas de gramática (exercícios de repetição, de preenchimento de lacunas e estruturais).	**d) Enfoque comunicativo** Mostra de língua real.

Fonte: Martí, 2014, p. 18 (tradução nossa)

2.2.1 Gramática explícita vs. implícita

De acordo com Stern (1992, p. 327), no ensino de uma segunda língua, surge uma questão central: deve-se abordar as tarefas de aprendizagem como uma atividade intelectual, ensinando os alunos de forma consciente, ou é preferível incentivá-los a absorver a língua de maneira mais intuitiva, sem pensar excessivamente sobre ela? Assim, Stern denomina a primeira estratégia como "explícita" e a segunda como "implícita".

No que diz respeito ao ensino de gramática, o ensino explícito foca-se na aquisição consciente das estruturas gramaticais, por meio da apresentação de Martí (2014, p. 20). Segundo M. Gómez del Estal (2004, p. 5), o conhecimento explícito gramatical caracteriza-se por:

- A formação de regras ou representações abstratas que explicam o funcionamento gramatical.
- Os alunos analisam estas regras, que podem ser descritas e classificadas.
- A natureza explicativa desses conhecimentos, onde as regras descrevem objetivamente o modo como a linguagem opera para a comunicação.
- A facilidade dos alunos em acessar, compreender e discutir essas regras, refletindo sua compreensão das estruturas gramaticais da língua.

(adaptado de M. Gómez del Estal, 2004, p. 5)

A gramática implícita, por sua vez, refere-se ao processo no qual os alunos assimilam as regras gramaticais sem uma consciência explícita desse aprendizado, ou seja, os alunos aprendem as regras gramaticais de forma inconsciente. Aqui também introduzimos a descrição de M. Gómez del Estal (2004, p. 5) sobre as características do conhecimento implícito gramatical:

- É composta por duas categorias de unidades não analisadas: expressões formuladas e regras intuitivas.

- O conhecimento manifesta-se através da capacidade dos alunos de julgar a gramaticalidade das amostras de linguagem, inferindo o funcionamento do sistema linguístico subjacente.
- Este tipo de conhecimento não é adquirido conscientemente.

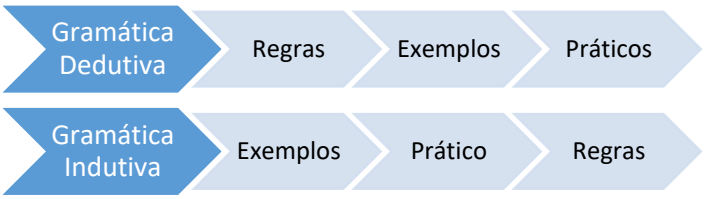
(adaptado de M. Gómez del Estal, 2004, p. 5)

Segundo M. Gómez del Estal (2004, p. 5), as expressões formuladas são aquelas que não passaram por uma análise detalhada. Estas expressões podem ser frases aprendidas como um todo, como "Que tal?", "O que achas?" ou frases com espaços que podem ser preenchidos por palavras equivalentes em função, como "Eu conheço..." ou "Podes dar-me...". Já as regras intuitivas correspondem à gramática subjacente que os alunos utilizam de forma espontânea ao falar ou escrever. No que se refere à ideia de que "o conhecimento não pode ser adquirido conscientemente", M. Gómez del Estal (2004, p. 5) exemplifica com o facto de muitos falantes nativos não conseguirem explicar as regras gramaticais que sustentam as suas produções linguísticas.

2.2.2 Gramática dedutiva vs. Indutiva

A gramática dedutiva e a gramática indutiva estão resumidas de forma concisa em Stern (1992, p. 150), como ilustrado na figura 2 abaixo:

Figura 2: O paradigma indutivo-dedutivo



Fonte: Stern, 1992, p. 150 (tradução nossa)

De acordo com Martí (2014), a gramática dedutiva é uma abordagem de aquisição gramatical que vai das regras para os exemplos. Nesta metodologia, o professor apresenta as regras aos alunos a partir de uma perspectiva gramatical específica. Após a compreensão dessas regras, os alunos aplicam-nas e praticam-nas em situações contextuais apropriadas.

M. Gómez del Estal (2015, p. 5), ao analisar diversos manuais de ensino de espanhol como língua estrangeira, identificou um padrão comum na aplicação da gramática dedutiva. Este método geralmente começa com a apresentação explícita das regras gramaticais e exemplos ilustrativos, seguido de uma série de exercícios repetitivos que permitem aos alunos aplicar essas regras. O foco dos exercícios está em transferir a estrutura de um exemplo para outro através da analogia. O desempenho dos alunos costuma receber feedback correspondente: as respostas corretas são recompensadas (com elogios ou classificações do professor), enquanto as respostas incorretas são corrigidas.

No método indutivo, os alunos começam pela observação e análise de dados linguísticos, a partir dos quais formula hipóteses sobre os seus usos até chegar à regra (Ellis, 1993, apud: M. Gómez del Estal, 2015, p. 14). Segundo Martí (2014), a aquisição gramatical pela via indutiva baseia-se no conceito de consciência gramatical durante o aprendizado. Os alunos observam e analisam conscientemente os aspectos linguísticos, refletem sobre o uso gramatical e, posteriormente, formulam as regras.

Como afirmam M. Gómez del Estal e J. Zanón (1996, p. 91), o método indutivo consiste em “uma série de atividades ou exercícios que visam conduzir o aluno a um processo de reflexão formal, que, através de etapas progressivamente mais complexas, culmina na auto-descoberta e na formulação das regras gramaticais específicas. (tradução nossa)”

Anteriormente, Howatt (1984, p. 173) já havia apontado que "a linguagem dos textos fornece os dados para a formulação das regras gramaticais, em vez de ilustrar regras previamente aprendidas fora de contexto". Em vez de fornecer explicações ou regras antes da aplicação, a abordagem indutiva favorece a omissão intencional de tais explicações, com o objetivo de incentivar os alunos a descobrir por si mesmos os princípios subjacentes.

2.3 O panorama dos métodos e enfoque

Os quatro tipos de ensino gramatical (dedutivo, indutivo, explícito e implícito) podem ser combinados de forma cruzada, resultando em diferentes métodos ou enfoques. Na aquisição da gramática, é possível escolher diferentes tipos de acordo com as

necessidades e preferências individuais, e o uso dessas combinações não ocorre de forma isolada. A seguir, faremos uma breve reflexão a estas diferentes combinações.

2.3.1 Método tradicional de gramática-tradução

De acordo com Besse (1985, p. 27), o método de gramática-tradução parece ter dominado o ensino de línguas modernas na Europa desde o final do século XVI e início do século XVII. Embora tenha sido questionado no século XVIII, essa abordagem consolidou-se no século XIX, especialmente na Alemanha, e continuou a ser amplamente utilizada durante grande parte do século XX. Mesmo nos dias de hoje, ainda é possível identificar elementos deste método em muitos materiais de línguas.

Segundo Franco (1989, p. 69), a origem desse método tradicional está intimamente ligada ao objetivo de desenvolver a capacidade de traduzir textos do grego e do latim (em forma escrita) para a língua materna e vice-versa. Como sabemos que essa abordagem foi aplicada a línguas que já não eram completamente ativas, nesse contexto, conforme Besse (1985, p. 27), o objetivo final não era alcançar fluência na segunda língua como se fosse uma língua materna, mas sim melhorar a compreensão dos textos escritos nessa língua, fossem eles literários ou não.

Além disso, o método centra-se na gramática e no vocabulário, que são aprendidos predominantemente através de um processo dedutivo (Franco, 1989, p. 70). O modelo clássico dessa abordagem combina regras gramaticais, listas de vocabulário, textos e tradução de frases. Em sala de aula, o procedimento típico envolve, inicialmente, a apresentação das regras gramaticais, seguida de uma lista de vocabulário traduzido para a língua materna, e, finalmente, exercícios de tradução de textos selecionados (Stern, 1983, p. 453). Nesse contexto, o professor assume um papel de autoridade, sendo a interação predominantemente entre professor e aluno. Os alunos, por sua vez, aprendem explicitamente as regras gramaticais e aplicam-nas de forma dedutiva nos exercícios propostos (Sierra, 1995, p. 113).

Os tipos de atividades frequentemente utilizados neste método incluem exercícios de preenchimento de lacunas, memorização de regras e exemplos, ditados, e,

principalmente, tradução direta e inversa (Fernández López, 1998, apud Martí, 2014, p. 19).

2.3.2 Método audiolingual

O método audiolingual, inicialmente conhecido como o método audio-oral, foi renomeado por Brooks para audiolingual devido à dificuldade de pronúncia do nome original. Além disso, Brooks também introduziu o termo “new key” para descrever esta abordagem (Stern, 1983; Besse, 1985). Este método tem suas raízes no projeto de línguas do exército dos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial, conhecido como o "método do exército". Este projeto visava ensinar os soldados a comunicarem-se em línguas estrangeiras de forma rápida. Conforme mencionado por Besse (1985, p. 37), o "método do exército" foi um precursor significativo do método audiolingual, ao demonstrar que era possível adquirir habilidades de compreensão e oral numa segunda língua num curto espaço de tempo, sem a necessidade de altos níveis de capacidade intelectual.

O método audiolingual separa as quatro competências na sequência — ouvir, falar, ler e escrever — priorizando as competências orais em detrimento das escritas. O seu principal objetivo é desenvolver o domínio automatizado da linguagem falada e a adequação gramatical, bem como a habilidade de responder de forma rápida e precisa em contextos de comunicação verbal (Sumague, 2020, p. 112; Franco, 1989, p. 83).

No método audiolingual, o processo de aprendizagem é concebido como a formação de hábitos e a criação de reflexos condicionados, privilegiando estratégias de aprendizagem implícitas. Este método usa a memorização de diálogos e a repetição imitativa como técnicas específicas de aprendizagem, aliás, os *drills* são considerados a atividade central de prática de uso da língua (Stern, 1983, pp. 464-465).

Um modelo típico de ensino, conforme descrito por Besse (1985), Sumague (2020) e Sierra (1995), consiste em várias etapas. Primeiramente, os alunos, sob a orientação do professor, ouvem diálogos que incorporam as estruturas-chave, repetem-nos e memorizam-nos. Simultaneamente, o professor concentra-se na pronúncia e na fluência, corrigindo imediatamente quaisquer erros. Posteriormente, são escolhidas

determinadas estruturas-chave desses diálogos, que servem como base para exercícios repetitivos de substituição e variação, conhecidos como *patterns drills*. Espera-se que os alunos forneçam respostas corretas, enquanto também prestam atenção à pronúncia adequada das frases.

Embora este método não envolva um ensino explícito da gramática, espera-se que os alunos, através da prática intensiva de exemplos, consigam inferir as regras gramaticais de forma inconsciente, resultando numa aprendizagem implícita dessas normas. É importante destacar que os diálogos utilizados são cuidadosamente selecionados para minimizar a interferência de outros elementos estruturais. Além disso, a integração de novas tecnologias, como laboratórios de línguas e gravações em fita, oferece um suporte adicional à prática oral e auditiva, fortalecendo o desenvolvimento desta abordagem pedagógica. O método audiolingual mantém o professor no centro do processo educativo, com a responsabilidade de orientar e controlar o comportamento linguístico dos alunos.

2.3.3 Gramática tradicional Metodologia Natural o Direta

Conforme observado por Stern (1983, p. 456), entre 1850 e 1900, especialmente na Europa, houve um esforço para aumentar a eficácia do ensino de línguas através de uma transformação profunda do método de gramática-tradução. As reformas sugeridas foram apresentadas sob várias denominações, incluindo "método reformado", "método natural", "método psicológico" e "método fonético". No entanto, o termo "método direto" emergiu como a designação mais duradoura para caracterizar esse novo enfoque no ensino de línguas.

O método direto marcou uma mudança do foco na língua literária para a língua falada no dia a dia, estabelecendo esta como a principal meta do ensino. Segundo Stern (1983, p. 457), uma das principais características do método direto é o uso exclusivo da língua-alvo como meio de instrução e comunicação em sala de aula, evitando-se a utilização da língua materna e da tradução como ferramentas pedagógicas. A inovação central deste método reside no fato de que o professor emprega unicamente a L2 durante o ensino, recorrendo a gestos, imitação, ilustrações, imagens e ao ambiente imediato da sala para

facilitar a compreensão da L2, progredindo gradualmente para um ensino totalmente na língua-alvo (Besse, 1985, p. 31). A oralidade e a escuta são priorizadas, embora a leitura e a escrita também ocupem um lugar importante.

No que toca aos procedimentos didáticos, Stern (1983, pp. 453-454) salienta que o professor explica expressões complexas na língua-alvo através de paráfrases, sinónimos, demonstrações ou contexto. Para aprofundar a compreensão do texto, são feitas perguntas sobre o conteúdo, e os alunos são incentivados a ler em voz alta para praticar. Uma parte significativa do tempo é dedicada a perguntas e respostas relacionadas ao texto ou a discussões em torno de ilustrações. E Os exercícios associados incluem transformações, substituições, ditados, narrações e redações livres. Quanto às regras gramaticais, que são inferidas a partir do texto lido, encorajam os alunos a descobrir autonomamente os princípios gramaticais envolvidos. Dado o uso intensivo da oralidade nas aulas do método direto, também se coloca uma forte ênfase na aquisição de uma pronúncia correta.

Embora o método direto seja centrado no professor, especialmente devido à proibição do uso da língua materna para tradução ou explicação, toda a dinâmica de ensino é conduzida pelo docente. Entretanto, conforme Celce-Murcia (2001) assinala, apesar de o professor liderar as atividades, os alunos têm um papel mais ativo no processo de aprendizagem em comparação com métodos tradicionais. A interação entre professor e aluno é tratada como uma parceria, onde o professor facilita a autocorreção dos alunos, evidenciando tanto os erros quanto as respostas corretas através de questionamentos.

2.3.4 Enfoque comunicativo

O Enfoque Comunicativo não se refere a um único modelo específico, mas a uma série de propostas diversificadas que compartilham o foco no conceito de "competência comunicativa" Em outras palavras, o enfoque comunicativo não se limita a um método fixo de ensino, adaptando-se às necessidades específicas dos alunos. Surgido entre as décadas de 1960 e 1970, este enfoque representou uma revolução face aos métodos tradicionais de ensino de LE. A sua origem deve-se às limitações desses métodos convencionais, que, apesar de proporcionarem aos alunos o domínio das estruturas

gramaticais, falhavam em permitir uma comunicação eficaz em contextos reais (Stern, 1992; Richard & Rodgers, 2001; Besse, 1985).

Conforme indicado por Richard & Rodgers (2001), o desenvolvimento do enfoque comunicativo foi influenciado pelos estudos de Noam Chomsky, que forneceu uma base teórica ao enfoque comunicativo. Além disso, o linguista D. A. Wilkins propôs um currículo focado em categorias semânticas e funções comunicativas, em detrimento das regras gramaticais tradicionais. Este conceito foi posteriormente desenvolvido pelo Conselho da Europa no projeto Threshold Level English, sendo amplamente utilizado no ensino de línguas para adultos.

O ponto central do enfoque comunicativo é considerar a língua como uma ferramenta de comunicação, cujo principal objetivo é desenvolver a "competência comunicativa" nos alunos. De acordo com Richard e Rodgers (2001) e Stern (1992), entre outros, Hymes postula que a competência comunicativa engloba não só o domínio das estruturas linguísticas, mas também a capacidade de usar a língua de forma eficaz em diferentes contextos sociais, psicológicos e culturais. Na década de 1980, o enfoque comunicativo ganhou aceitação mundial. Académicos como Canale e Swain (1980) propuseram quatro dimensões centrais da competência comunicativa: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica, o que forneceu uma base teórica mais abrangente para o enfoque comunicativo, facilitando a sua aplicação em diferentes contextos de ensino de línguas.

No enfoque comunicativo, a gramática, o vocabulário e a pronúncia são adquiridos através de atividades interativas, tais como tarefas em grupo, dramatizações e a leitura de materiais autênticos (Castro, 2006). Durante a implementação, os professores utilizam estratégias variadas para promover a prática linguística. Por exemplo, a utilização de materiais autênticos, como literatura, filmes e artigos de notícias, permite que os alunos se envolvam com uma linguagem mais próxima da realidade. Além disso, as atividades em sala de aula simulam contextos de comunicação reais, promovendo a prática interativa da língua.

Jalil e Procailo (2009, pp. 779-780) sublinham que, ao contrário das abordagens tradicionais, no enfoque comunicativo os erros dos alunos são vistos como parte natural do processo de aprendizagem, sendo corrigidos de forma posterior e contextual. Esta abordagem promove uma aprendizagem centrada no aluno, em que o professor atua como facilitador, ajudando os alunos a desenvolverem a sua autonomia (Richard & Rodgers, 2001).

Apesar de diferentes interpretações do conceito de "competência comunicativa", o enfoque comunicativo visa satisfazer as necessidades comunicativas dos alunos, ajudando-os a expressar-se de forma eficaz. Como salientam Richard e Rodgers (2001, p. 158), apesar das diferenças nas práticas, o denominador comum destas abordagens é a aplicação de um modelo comunicativo ao sistema de ensino, ao desenvolvimento de materiais e ao desenho das atividades pedagógicas.

2.4 Reflexão sobre o Ensino da Gramática em L2

O ensino tradicional da gramática costuma focar-se nas regras e nas formas, enfatizando a precisão das estruturas linguísticas. No entanto, com o desenvolvimento das teorias sobre a competência comunicativa, o ensino atual de línguas passou a reconhecer que a gramática não é apenas o objetivo final da aprendizagem linguística, mas sim uma ferramenta para ajudar os alunos a comunicar de forma eficaz em contextos reais.

O QECR salienta que muitos aprendentes, professores e os serviços de apoio consideram que (2001, pp. 195-196):

> os aprendentes não aprenderão necessariamente o que os professores ensinam e que necessitam de informação (input) linguística inteligível, substancial e contextualizada, bem como de oportunidades de utilização interactiva da língua. Acreditam, assim, que a aprendizagem é facilitada, especialmente em situações artificiais de sala de aula, pela combinação da aprendizagem consciente e de bastante prática, de forma a reduzir ou a eliminar a atenção consciente que se presta tanto às capacidades físicas de nível elementar da oralidade e da escrita como à correcção sintáctica e morfológica, libertando, deste modo, o espírito para estratégias de comunicação de nível mais elevado.

Esta citação demonstra que a aprendizagem de línguas deve ser contextualizada, interativa e adaptada aos contextos e necessidades de aprendizagem. Assim, o professor deve integrar a gramática em situações reais de uso, permitindo que os alunos interiorizem as regras gramaticais através da utilização real da língua.

Além disso, com base na "hipótese do input" de Krashen (1985), sabemos que o input linguístico (input) não se traduz automaticamente em absorção linguística (intake). Quando os alunos se envolvem espontaneamente com uma língua estrangeira, utilizam o seu conhecimento implícito. Isso não significa que o ensino explícito da gramática seja irrelevante, especialmente para alguns aprendentes que beneficiam de uma orientação explícita para compreender de forma mais sistemática as estruturas e regras da língua. Tal como Loureiro (2011) destacou, o ensino explícito da gramática é essencial, pois desempenha um papel de monitorização durante o processo de aprendizagem linguística, sendo particularmente eficaz na correção de interferências e na superação de bloqueios linguísticos. Além disso, conforme Pinto (2010), o recurso ao ensino explícito da gramática seja mais frequente na fase inicial. Assim, os professores devem utilizar de forma equilibrada as estratégias explícitas e implícitas durante o ensino, ajudando os alunos a internalizar progressivamente o conhecimento gramatical.

Por fim, os professores devem assumir o papel de reflexivo e designer no contexto da sala de aula. Tal como Sierra (1995) sublinha, o ensino da gramática não deve estar vinculado a um método específico, mas deve ser visto como um processo dinâmico e em constante reflexão. O professor precisa de ajustar os métodos de ensino com base nas necessidades dos alunos e nos contextos linguísticos. Este processo exige não só a transmissão de regras gramaticais, mas também o planeamento detalhado das aulas, a investigação das práticas pedagógicas e a reflexão contínua sobre o processo de ensino. Através desta abordagem reflexiva, o professor pode melhorar a interação em sala de aula, o design das tarefas e os métodos de avaliação, tornando o ensino gramatical mais eficaz.

Em suma, o ensino da gramática deve evoluir de uma mera transmissão de regras para uma abordagem centrada no aluno, que promova a interação e a contextualização. O professor precisa de utilizar estratégias explícitas e implícitas de forma flexível para

ajudar os alunos a desenvolver competências linguísticas eficazes em situações de comunicação real.

Capítulo II – A intervenção pedagógico-didática

A intervenção pedagógico-didática foi realizada durante o Estágio Pedagógico (EP) no 2º ano do Mestrado em Português como Língua Estrangeira. Este estágio proporciona uma oportunidade valiosa para estabelecer uma ligação entre teoria e prática profissional, além de oferecer um momento de reflexão sobre as decisões tomadas. Serve, assim, como uma formação essencial para a futura carreira profissional.

O capítulo II está organizado em três partes distintas, cada uma das quais aborda um aspeto diferente do processo de EP. Na primeira parte, exploramos o contexto do ensino, traçando o perfil sociolinguístico dos estudantes, o contexto da aprendizagem e as características do curso. Esta secção visa fornecer um panorama abrangente do cenário educacional em que a intervenção ocorreu. Na segunda parte, concentramo-nos na intervenção pedagógica propriamente dita, descrevendo as metodologias adotadas, as atividades realizadas e a abordagem didática utilizada para facilitar a aprendizagem. Finalmente, na terceira parte, dedicamo-nos à avaliação do processo. Aqui, analisamos os resultados alcançados pelos estudantes, avaliando a eficácia das estratégias de ensino implementadas e refletindo sobre os avanços e desafios encontrados.

3 Contexto de implementação do estágio pedagógico

No decorrer do EP, é essencial que a estagiária se dedique à observação de várias aulas na turma onde irá lecionar. Este processo foi crucial para ganhar familiaridade com os alunos e perceber a sua dinâmica de trabalho em sala de aula, além de permitir acompanhar a abordagem e as metodologias aplicadas pelo docente titular. Assim, senti-me mais bem preparada para desenvolver e implementar suas atividades didáticas, levando em consideração os interesses e o ritmo de aprendizagem dos alunos daquela turma específica.

3.1 O contexto do estágio pedagógico

O EP decorreu no ano letivo de 2022/23, ao longo de dois semestres em dois turmas de A1.1 do curso semestral de Português Língua Estrangeira da Universidade do Porto,

destinado especificamente a cidadãos estrangeiros com mais de 16 anos que aprendem português como a segunda língua estrangeira. O curso totalizou 60 horas de ensino presencial, realizado na FLUP. As aulas ocorreram às segundas, quartas e quintas-feiras, das 8h30 às 10h00, numa sessão contínua de uma hora e meia.

Conforme os requisitos do estágio, era essencial que observasse no mínimo 24 horas de aulas e lecionasse 12 horas. No primeiro semestre, com o objetivo de me preparar participei na aula 0. No segundo semestre, assumi a regência de 12 horas de aulas, seguindo o plano estabelecido pelas orientadoras. Adicionalmente, os alunos foram informados, no início do semestre, sobre a presença de uma professora estagiária que, posteriormente, lecionaria algumas aulas. Durante esta fase, optei por observar dois semestres completos de aulas, o que me permitiu familiarizar tanto com os materiais de aprendizagem dos alunos quanto com a abordagem pedagógica da docente. Importa destacar que a extensão do estágio me proporcionou também um conhecimento aprofundado do vocabulário e da gramática presentes no material didático usado pela docente, fornecendo-me uma base sólida para o desenvolvimento dos meus próprios materiais de ensino.

No âmbito deste relatório, considera-se principalmente o trabalho desenvolvido nas três unidades didáticas implementadas na turma do segundo semestre.

3.2 Planificação da intervenção pedagógico-didática

Durante o estágio, com o apoio das duas orientadoras, defini o tema das regências. Este tema, sugerido pelas orientadoras, correspondia a um problema com que se deparam os estudantes de A1.1. em geral e com o qual me defrontei também na fase inicial da aprendizagem do português. Adicionalmente, a orientadora do curso da turma A1.1 confirmou que este tema estava incluído no seu plano de ensino. Por fim, chegámos à decisão consensual de escolher este tema para as aulas.

Organizámos a nossa intervenção pedagógico-didática em unidades didáticas (UD). Cada uma contém uma unidade letiva (UL), cada uma com a duração de 1h30. A organização destas unidades didáticas foi feita, respetivamente, em torno dos seguintes eixos temáticos:

Tabela 2: Organização das Unidades Didáticas e Horários

Unidades didáticos	Unidades letivas	Datas	Horário	Semestre
UD1: poder vs saber	UL1	03.05.2023	8h30-10h	2º
UD2: saber vs conhecer	UL2	04.05.2023	8h30-10h	2º
UD3: poder vs conseguir	UL3	08.05.2023	8h30-10h	2º

4 Implementação do plano pedagógico-didático

Nesta secção, apresentamos de forma sequencial, o trabalho executado nas aulas de regência. Começamos por descrever os objetivos de cada UL, seguido da inclusão de uma tabela que detalha o planeamento do desenvolvimento da aula. Por fim, fornecemos uma descrição pormenorizada dos acontecimentos observados durante as aulas.

Todas as respostas dadas em sala de aula seguiram o estilo habitual da turma, respondendo às questões sequencialmente. A principal forma de avaliação dos alunos consistiu na observação direta das suas respostas, mas também da análise dos exercícios que realizaram. Quanto aos materiais utilizados, estes incluíram apresentações em PowerPoint, fichas de trabalho produzidas pela professora estagiária e o manual desenvolvido pela professora responsável pelo curso.

4.1 Unidade Letiva 1

No dia 3 de maio de 2023, teve lugar a primeira UL na turma do nível A1.1. Os objetivos desta sessão pedagógica centraram-se na aprendizagem e utilização adequada dos verbos "saber" e "poder". munir os alunos de competências para, em português europeu, expressarem a possibilidade, a oportunidade, a permissão e a proibição. Esperávamos ainda que os alunos se tornassem capazes de exprimir conhecimento sobre algo ou alguém e de partilhar informações acerca do que aprenderam ou estudaram. Portanto, o nosso objetivo final era garantir que os alunos concluíssem a aula com uma compreensão clara da utilização destes verbos, demonstrando a sua utilização correta em diversos contextos comunicativos em língua portuguesa.

A tabela 3 sintetiza a planificação implementada na aula. Nesta tabela e nas seguintes, as siglas usadas CO, EO, CE, EE, correspondem, respetivamente, a Compreensão Oral, Expressão Oral, Compreensão Escrita e Expressão Escrita.

Tabela 3: Desenvolvimento da unidade letiva 1

Desenvolvimento da aula				
Competência				**Tipo de atividade**
CO	**EO**	**CE**	**EE**	
X		X		Apresentação dos diferentes usos do verbo poder através de microdiálogos.
X		X		Apresentação dos diferentes usos do verbo saber através de microdiálogos.
	X	X		Exercícios lacunares em microdiálogos, realizados pela turma para reflexão em conjunto sobre os diferentes contextos dos usos dos verbos saber e poder.
X	X	X		Sistematização dos diferentes usos e exercícios de completamento de espaços em PPT para treino.
	X	X		Exercício de completamento de espaços em papel para treino dos conteúdos estudados.

A aula iniciou-se com a apresentação dos diferentes usos do verbo "poder" com o recurso a microdiálogos, nos quais aparece conjugado nas diferentes formas do presente do indicativo. Para esta exposição, foram utilizados recursos visuais, como imagens e diálogos apresentados em ppt (ANEXO 1). Neste caso, os alunos foram convidados a pensar nos contextos específicos em que o verbo "poder" é utilizado e a partilhar as suas interpretações, promovendo uma participação ativa e engajada. Após cada contexto explorado, apresentámos uma tabela para a sistematização do uso do verbo "poder", complementada com frases exemplificativas dos diferentes usos do verbo estudado (ANEXO 2).

Na sequência, apresentaram-se os diferentes usos do verbo "saber", de forma análoga, com microdiálogos e recursos visuais (ANEXO 3). Ao aprenderem a diversidade de usos

do verbo "saber", os alunos também apresentaram as dúvidas no uso dos verbos "poder" e "saber" em diversos contextos. Esta análise comparativa serviu para aprofundar a sua compreensão.

É relevante mencionar que, devido ao ritmo de ensino da professora responsável da turma, os alunos já tinham sido inicialmente expostos aos verbos “poder” e “saber”. Por isso, começámos a nossa aula concentrando-nos microdiálogos que exploravam a utilização destes verbos, enquanto as conjugações eram simultaneamente exibidas no lado direito do PowerPoint, funcionando como um elemento de revisão durante o processo de aprendizagem.

Em seguida, foram propostos exercícios lacunares em ppt (ANEXO 4), nos quais os alunos tiveram a oportunidade de praticar os conceitos estudados. Os exercícios são apresentados sob a forma de pequenos diálogos ou passagens curtas, acompanhados de uma imagem que ajuda a compreender o conteúdo das frases. Durante a realização dos exercícios, houve espaço para discussões e troca de ideias, incentivando a construção coletiva do conhecimento.

Ao longo da unidade letiva, é importante garantir que os alunos adquiram conhecimento sobre a estrutura dos verbos "Poder" e "Saber", bem como compreendam a diferença de uso entre eles. Foi disponibilizada a sistematização das estruturas dos dois verbos (ANEXO 5), adaptada para o nível inicial, enfatizando que o verbo "Poder" é seguido por um infinitivo, enquanto o verbo "Saber" pode ser seguido por várias expressões, tais como "saber que", "saber onde", "saber quando", "saber se", "saber quem", "saber como" e "saber + nome".

Na continuação da aula, os exercícios de completamento de espaços são executados por pares pelos alunos (ANEXO 6). Nessa atividade, é observado se os alunos utilizam corretamente as estruturas dos verbos "Poder" e "Saber" e se compreendem as frases que contêm esses verbos em diferentes contextos.

Para a finalização da aula e a consolidação dos conhecimentos adquiridos, os alunos receberam uma ficha contendo tabelas sobre a sistematização dos verbos "poder" e "saber", além de exercícios de preenchimento de espaços (ANEXO 7). Os alunos

puderam fazê-los individualmente, para assim refletirem, interiorizarem e praticarem os usos dos verbos “saber” e “poder” nos variados contextos apresentados. Como o tempo da aula já havia terminado, estes exercícios foram atribuídos como trabalho para casa, juntamente com outros exercícios no manual da turma (ANEXO 8).

Quanto à avaliação, usamos a observação direta das intervenções orais, que permitiu uma avaliação individualizada e a identificação de eventuais dificuldades.

4.2 Unidade Letiva 2

No dia seguinte, 4 de maio, prosseguimos com a segunda UL na mesma turma. Esta sessão foi dedicada ao ensino do uso do verbo “conhecer”, focando especificamente em como mencionar conhecer algo ou alguém. Um dos principais objetivos foi desenvolver a habilidade dos alunos em distinguir os verbos “saber” e “conhecer”, sobretudo quando utilizados para expressar diferentes formas de conhecimento. Além da exposição teórica, a aula incluiu atividades interativas que permitiram aos alunos praticar a aplicação dos verbos em contextos variados.

Para auxiliar no acompanhamento e na revisão do conteúdo abordado, apresentámos uma tabela detalhada, que resumia os pontos-chave e o progresso alcançado durante a sessão.

A tabela 4 esquematiza o guião seguido nesta aula.

Tabela 4: Desenvolvimento da unidade letiva 2

Desenvolvimento da aula				
Competência				**Tipo de atividade**
CO	**EO**	**CE**	**EE**	
	X	X		Correção do trabalho de casa sobre os usos dos verbos poder e saber.
X		X		Apresentação dos usos do verbo conhecer através de microdiálogos.
X	X	X		Sistematização dos diferentes usos dos verbos conhecer e saber, e exercícios de completamento de espaços para treino.
	X	X		Exercício de escolha múltipla ou indicação da resposta correta

	X	X	X	Atividade lúdica, em pares, a partir do estímulo dado por uma imagem para prática e consolidação de conhecimentos: Adivinha que lugar é este? Redação de uma adivinha

A aula começou com a correção do trabalho de casa sobre os verbos “poder” e “saber”. O objetivo era avaliar o progresso da aprendizagem desses verbos e fortalecer a compreensão dos alunos sobre os mesmos.

A seguir, iniciámos o estudo dos usos do verbo “conhecer”, especialmente as formas de “conhecer” + diferentes substantivos, que são, resumidamente, “coisas, pessoas, lugares”. Introduzimos o verbo e a sua forma de “conhecer + nome” por meio de microdiálogo, utilizando as formas de primeira e segunda pessoa do sigular desse verbo (ANEXO 9). Continuámos com as conjugações do verbo com ordem e os microdiálogos pela ordem correspondente (ANEXO 10). Ao aprender um verbo novo, ajustámos o método habitual de aprendizagem dos alunos, o qual consiste em fornecer uma conjugação verbal e uma frase curta correspondente. Com base nisto, adicionámos microdiálogos relevantes, que ajudam os alunos a entenderem o verbo em contextos reais e aplicáveis, e utilizámos imagens para auxiliar na compreensão do uso e do contexto do verbo.

Em seguida, foi apresentado e exemplificado cada contexto, de forma semelhante à aprendizagem dos verbos “poder” e “saber”, elaborámos uma tabela que sistematizava o uso do verbo “conhecer”, incluindo exemplos que ilustravam cada um dos sentidos correspondentes (ANEXO 11).

Realizou-se uma explanação sobre as estruturas dos verbos “saber” e “conhecer”, com um enfoque especial nas suas diferenças, particularmente no uso comum “verbo + nome” (ANEXO 12). Expandimos os nomes que podem seguir o verbo “conhecer”, como livros, músicas, filmes, países, etc., enfatizando que “conhecer” implica um conhecimento que pode advir de uma familiaridade, uma experiência direta, ou seja, ter visto, ouvido ou visitado algo pelo menos uma vez, enquanto “saber” está mais relacionado com a posse de uma informação adquirida através do estudo ou

aprendizagem de um assunto, mas também saber algo pode ser uma informação transmitida por alguém. Analisámos as diferentes interpretações destes verbos quando usados com o mesmo substantivo. Por exemplo:

(40) Eu sei o número da Ana, que é 910267435.

(41) Eu reconheço o número da Ana, quando o vejo. Mas não o sei de cor.

A frase (40) destaca o conhecimento exato da informação do número, enquanto (41) sublinha que o número de telefone é familiar, já foi visto antes inúmeras vezes. Além disso, como os alunos ainda não aprenderam o pretérito perfeito, recorremos a uma série de gestos para explicar este conceito.

Após esta sistematização, apresentámos exercícios de preenchimento de espaços em aula para consolidar o conhecimento adquirido (ANEXO 13). Baseando-nos na avaliação direta das respostas dos alunos nos exercícios e nas questões sugeridas na aula, decidimos aumentar o tempo dedicado aos exercícios em papel (ANEXO 14). Esta estratégia, que se diferencia dos exercícios realizados no PPT, oferece aos estudantes A possibilidade de individualmente processarem e interiorizarem a informação, ao seu ritmo.

Devido à limitação de tempo disponível, decidimos adiar a atividade lúdica para a aula seguinte. Em seu lugar, optámos por colocar um exercício de escolha múltipla como última atividade desta aula (ANEXO 15), a ser realizada em pares. Esta abordagem permite não apenas uma revisão controlada dos conteúdos presenciais, mas também oferece uma avaliação direcionada da compreensão textual dos alunos e do uso adequado dos três verbos – “poder”, “saber” e “conhecer”, em contextos variados. Além disso, ajustámos a opção D para aceitar respostas abertas, incentivando os alunos a aplicarem o conhecimento adquirido de maneira mais flexível e criativa. Importante destacar que a realização deste exercício em pares promove maior interação entre os alunos, fomentando a tomada de decisões conjuntas diante de um exercício que se apresenta como um desafio mais complexo do que os habituais, diminuindo a pressão entre os alunos.

4.3 Unidade Letiva 3

A última aula foi realizada no dia 8 de maio, focando-se no uso do verbo "conseguir". O objetivo principal foi ensinar os alunos a empregar este verbo para expressar capacidades físicas ou intelectuais necessárias para realizar tarefas, demonstrar habilidades específicas e comunicar o sucesso na realização de objetivos. Além disso, a aula proporcionou aos alunos a oportunidade de compreender e distinguir claramente os verbos "conseguir" e "poder".

O desenvolvimento da unidade letiva está na tabela 5.

Tabela 5: Desenvolvimento da unidade letiva 3

Desenvolvimento da aula				
Competência				**Tipo de atividade**
CO	**EO**	**CE**	**EE**	
	X	X		Correção do trabalho de casa sobre os usos dos verbos poder, saber e conhecer.
X		X		Apresentação dos usos do verbo conseguir através de microdiálogos.
	X	X		Exercícios lacunares realizados pela turma para reflexão em conjunto sobre os diferentes contextos do uso dos verbos conseguir e poder.
	X	X		Exercício de completamento de espaços para treino dos conteúdos estudados em papel.
	X	X		Exercício de completamento de espaços para treino dos conteúdos estudados (poder, saber, conhecer, conseguir).

Iniciámos a aula com a correção do trabalho de casa (anexo 16), focada na revisão dos verbos "poder", "saber" e "conhecer". Após essa revisão, introduzimos uma atividade lúdica intitulada "Que lugar é este?", na qual os alunos foram agrupados em pares e receberam imagens diferentes, cada uma representa um lugar específico (ANEXO 17). A tarefa deles era descrever o lugar retratado nas imagens utilizando várias frases, de modo que os outros grupos tentassem adivinhar qual era o lugar. Para iniciar a atividade, fornecemos um estímulo inicial através de uma apresentação em PPT (ANEXO 18), onde exemplos de frases não só descreviam os lugares, mas também incorporavam os verbos

“poder”, “saber” e “conhecer”. Para a realização desta atividade, a professora incentivou os alunos a usarem, sempre que possível, os verbos “poder”, “saber” e “conhecer”. Além disso, ao ser classificada como uma produção semilivre, ela oferecia uma oportunidade para avaliar se os alunos conseguiam empregar os verbos de maneira correta e natural. Aliás, esta descrição também foi entregue e corrigida pela professora depois da aula.

Após a conclusão da atividade, foram apresentados os diferentes usos do verbo "conseguir", adotando uma abordagem didática semelhante à empregada para o ensino do verbo anterior. Demonstrámos as conjugações do verbo e fornecemos exemplos representativos (ANEXO 19). Posteriormente, introduzimos exercícios de preenchimento de lacunas, projetados para comparar e contrastar os verbos “poder” e “conseguir”. Esses exercícios foram realizados tanto coletivamente, com o auxílio de uma apresentação em PowerPoint (ANEXO 20), quanto individualmente, através de folhas de exercícios em papel (ANEXO 21).

No fim, propusemos dois exercícios para serem realizados em casa, reforçando a aprendizagem dos conhecimentos adquiridos. O primeiro exercício, encontrado no manual, é dedicado à prática dos verbos "poder" e "conseguir", visando consolidar os conteúdos abordados durante a aula (ANEXO 22). O segundo, um exercício de completamento de espaços, proporciona aos alunos a oportunidade de rever e aplicar os quatro verbos estudados - "saber", "poder", "conhecer" e "conseguir" - em diversos contextos (ANEXO 23). Estes trabalhos de casa têm como objetivo assegurar que os alunos assimilem e pratiquem efetivamente o que foi ensinado.

4.4 Avaliação

Conforme afirmado por Escamilla (1993), a avaliação é uma parte essencial do processo de ensino-aprendizagem e tem como função obter informações para a tomada de decisões, para a reflexão, o planejamento e o ajuste da prática educativa, visando à melhoria da aprendizagem. Além disso, as informações resultantes do processo de avaliação servem para que o docente reajuste o processo educativo conforme necessário.

4.4.1 Observação direta na aula

Em aula, o professor pode recolher feedback diretamente relacionado com o tema, por meio das respostas e questões levantadas pelos alunos. Este feedback não só é útil para orientar ou ajustar o andamento da aula, mas também é valioso para aprimorar os métodos de ensino aplicados a este tema específico no futuro.

4.4.1.1 "Poder" e "can"

Durante a aula, percebemos que os alunos procuram entender as semelhanças entre o português e o inglês, especialmente em relação a certas expressões. Eles comparam, por exemplo, o verbo "poder" com o "can" em inglês, questionando se a frase "I can swim" corresponde a "eu posso nadar" e se "I can't swim" significa "não posso nadar". Para esclarecer essas dúvidas, revisitamos a tabela que detalha o uso do verbo "poder", incentivando os alunos a refletirem sobre diferentes contextos:

(42) "Posso nadar porque tenho permissão?"

(43) "Posso nadar porque há uma piscina disponível?"

(44) "Não posso nadar porque é proibido?"

Finalmente, chegámos à conclusão de que a expressão "eu sei nadar." denota uma habilidade adquirida, ou seja, "eu sei nadar porque aprendi antes", que representa "um resultado do meu processo de aprendizagem."

4.4.1.2 "Saber", "conhecer" e "know"

A primeira questão, já mencionada anteriormente, é a tendência dos alunos para equiparar o verbo "saber" ao "know" em inglês. Essa confusão impede que eles traduzam corretamente a frase "I can swim" para "eu sei nadar".

Relativamente à segunda questão, que se debruça sobre a relação entre os verbos "saber" e "conhecer", ambos comummente traduzidos para "know" em inglês, os alunos enfrentam desafios na distinção do uso destes verbos. Identificamos duas soluções para esta problemática. A primeira concentra-se na forma: "saber" é seguido de "infinitivo, que, onde, quando, como, quem, se, nome, etc", enquanto "conhecer" é utilizado apenas com nome. Isto resolve uma parte da questão e agora focamo-nos nas complicações desta sobreposição tradutória, especialmente na combinação "verbo +

nome (substantivo)". Nesta parte, enfatizamos a diferença conceptual entre eles, tal como fazemos em sala de aula ao comparar a sistematização dos dois usos, explicando que "saber" tende a referir-se ao conhecimento de informações específicas e à capacidade de responder, enquanto "conhecer" relaciona-se com o entendimento de algo, um lugar ou uma pessoa, significando familiaridade. Além disso, nesta abordagem, comparámos frases com os dois verbos seguidos do mesmo substantivo, reforçando a compreensão através de contextos específicos. Sabemos que este tipo de comparação destaca as diferenças no uso dos verbos e que as frases isoladas dificilmente auxiliam na compreensão das palavras, enquanto um contexto completo pode ajudar os alunos a entender em que situações estes dois verbos são utilizados.

Este exemplo pode ser referido como mencionado na UL2, nos exemplos (40) e (41). Podemos também considerar outros exemplos mencionados na aula, (45)-(46).

(45) Eu sei o nome da diretora da escola, é Fernanda Mia.

(46) Eu conheço o nome "Fernanda Mia", está na lista dos alunos.

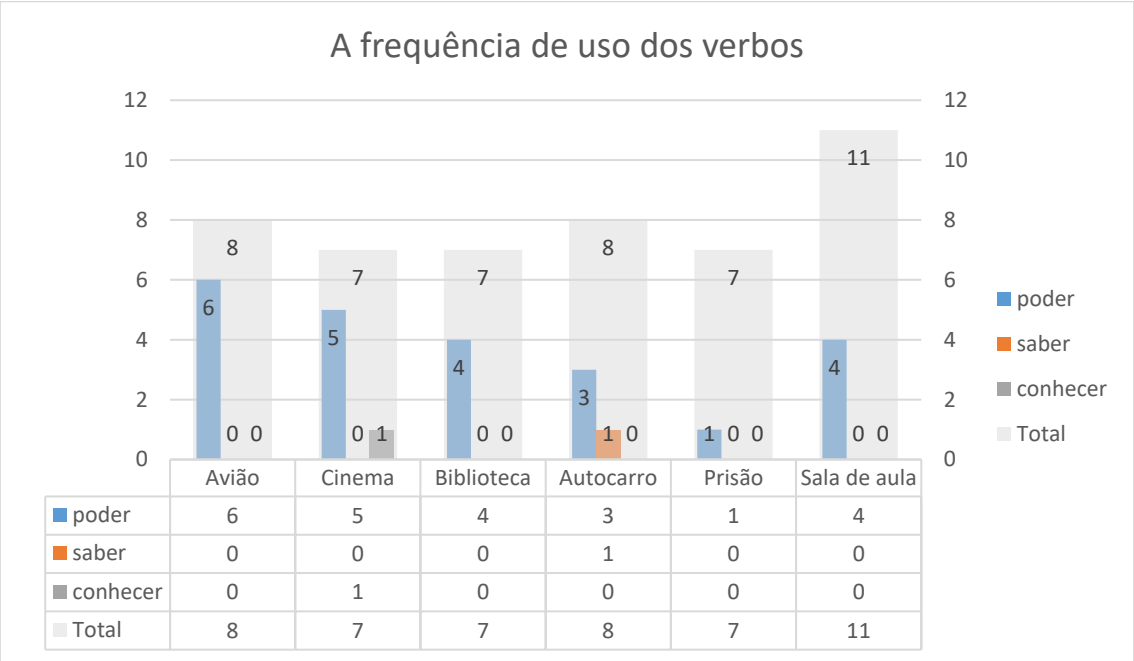
4.4.2 Avaliação Processual: Produção semilivre

Como mencionado na UL3, implementámos uma atividade lúdica intitulada "Que lugar é este?". Esta atividade não só torna a aula mais dinâmica, mas também promove a interação entre os alunos. Além disso, é vantajosa para treinar a competência oral. O aspeto mais importante, contudo, é verificar se os alunos utilizam corretamente os verbos "poder", "saber" e "conhecer" nos contextos apropriados.

Durante a aula, organizámos os alunos em seis grupos, atribuindo a cada um deles uma imagem de locais variados, como avião, cinema, biblioteca, autocarro, prisão e sala de aula. Cada grupo teve a tarefa de descrever o local retratado na imagem. Seguiu-se uma atividade interativa de discussão e jogo de adivinhação, onde os alunos tentavam identificar os locais descritos pelos outros grupos. Após a conclusão da atividade, os trabalhos foram recolhidos e os erros gramaticais corrigidos pela professora (ANEXO 24) e foram analisados os dados sobre a frequência de uso dos verbos "poder", "saber" e "conhecer". Estes dados são apresentados no Gráfico 1. É importante notar que o termo

“total”, utilizado na tabela, refere-se à quantidade total de frases escritas por cada grupo de estudantes que realizou o exercício.

Gráfico 1: A frequência de uso dos quatro verbos na atividade lúdica intitulada “Que lugar é este?”



	Avião	Cinema	Biblioteca	Autocarro	Prisão	Sala de aula
poder	6	5	4	3	1	4
saber	0	0	0	1	0	0
conhecer	0	1	0	0	0	0
Total	8	7	7	8	7	11

Conforme indicado pela tabela, observa-se que todos os grupos se empenharam em usar os verbos estudados, especialmente o “poder”. Este verbo, em particular, facilita a construção de frases, permitindo expressões como “Podemos fazer algo aqui” ou “Não podemos fazer algo neste lugar”.

Após a análise da frequência de uso dos verbos, procedemos igualmente à avaliação da sua correta utilização. Verificámos que, à exceção de outros erros gramaticais, os alunos empregaram de forma correta os três verbos nas frases elaboradas durante esta atividade. Segue-se uma lista que inclui algumas frases redigidas pelos alunos e as respetivas correções. Dado que o verbo “poder” foi o mais empregue, optámos por selecionar uma frase representativa de cada grupo que o utiliza. Adicionalmente, incluímos mais duas frases que exemplificam o uso dos verbos “conhecer” e “saber” (cf. Tabela 6).

Tabela 6: Frases produzidas pelos alunos na atividade lúdica intitulada "Que lugar é este?"

Frases dos Alunos	Correções
As vezes, isto pode levar nos par longo.	As vezes, isto pode levar-nos para longe.
Aqui, não podemos estar de pé, temos de sentar. Mas há muitas cadeiras!	Aqui, não podemos estar de pé, temos de estar sentados. Mas há muitas cadeiras!
Podemos tocar coises para casa mas temos voltar com eles neste logar.	Podemos levar "coisas" para casa, mas temos de devolver estas "coisas" neste lugar.
Uma pessoa só pode conduzir isto.	Só uma pessoa pode conduzir isto.
Gente sabe onde que apanhar.	As pessoas sabem onde podem apanhar isto.
Aqui podemos conhecer sobre outras culturas e países, ou mais sobre sua cultura e país.	Aqui, podemos conhecer outras culturas e países, ou mais a nossa cultura e país. / Aqui, podemos saber mais/aprender sobre outras culturas e países, ou mais sobre a nossa cultura e país.
As estudantes não podem falar conjunto.	Os estudantes não podem falar conjuntos.

4.4.3 Análise dos resultados: Teste Final

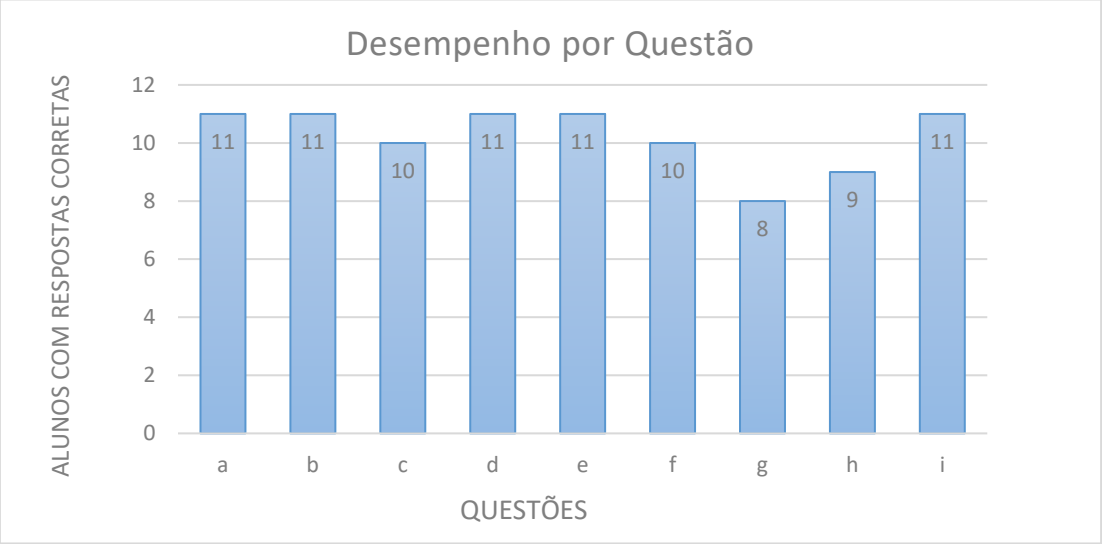
No teste final do semestre, com o apoio da professora responsável pela turma, introduzimos dois exercícios de preenchimento de espaços. O primeiro, um exercício controlado, orientava os alunos para o uso dos verbos "poder", "saber", "conhecer" e "conseguir". O segundo, um exercício semicontrolado, é denominado "Complete os espaços com os verbos adequados". Ambos os exercícios são utilizados para auxiliar na análise dos resultados do estudo.

É de referir que uma aluna faltou ao teste, pelo que só analisámos o resultado de 12 alunos.

4.4.3.1 Exercício controlado

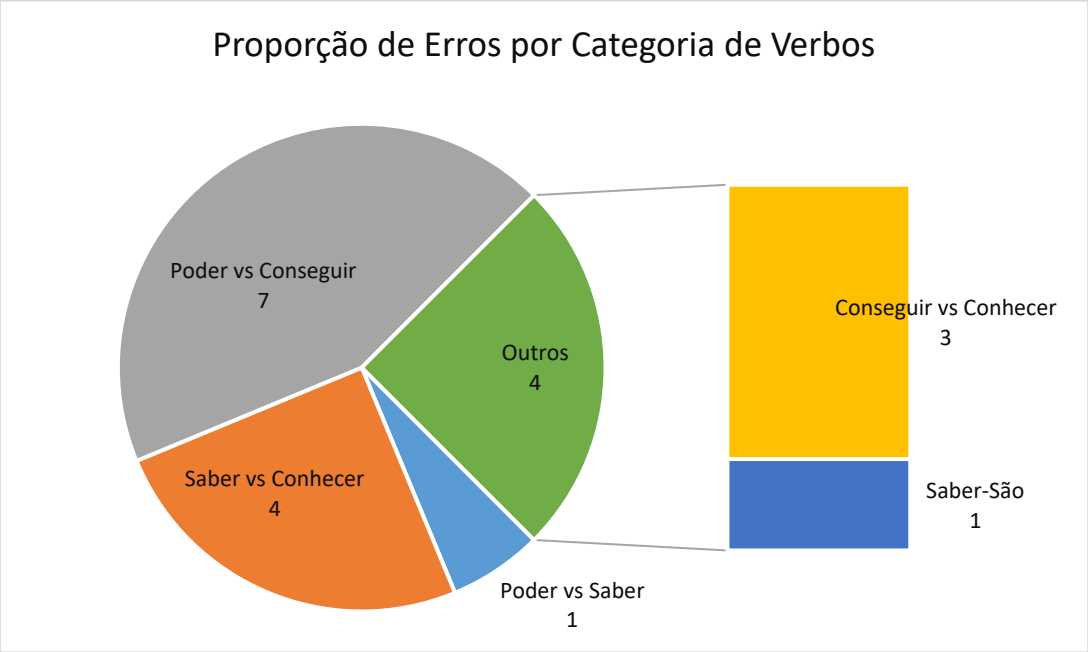
Este exercício controlado é composto por 9 questões, que restringem os alunos ao uso dos quatro verbos "poder", "saber", "conhecer" e "conseguir". O propósito deste exercício é verificar a capacidade dos alunos em utilizar corretamente estes verbos. Os detalhes dos resultados estão disponíveis no anexo 25. O gráfico 2 analisa o número de respostas corretas em cada questão. Importa realçar que, tendo em conta que o objetivo é aferir a aptidão dos estudantes para distinguirem adequadamente o uso dos quatro verbos em contextos específicos, não foram considerados erros de conjugação dos verbos ou ortográficos, como "conheçem" neste exercício.

Gráfico 2: Desempenho no exercício controlado



Após a análise do gráfico, concluímos que a maioria dos alunos conseguiu utilizar corretamente os quatro verbos estudados, mesmo dentro de um contexto limitado. Adicionalmente, procedemos à análise dos 16 erros identificados nas questões. Os erros foram categorizados conforme o conteúdo programático das aulas, nas seguintes áreas: "poder vs saber", "saber vs conhecer", "poder vs conseguir" e outros tipos de erros. A proporção específica dos erros por categoria é apresentada no gráfico 3.

Gráfico 3: Proporção de Erros no exercício controlado



No que respeita aos erros na distinção entre "poder" e "conseguir", observámos grande incidência de erros na questão g, que se apresenta da seguinte forma:

g. (Tu) _____ estudar com este barulho?

O objetivo desta pergunta era avaliar a compreensão dos alunos quanto ao verbo "conseguir", que transmite a ideia de "ter habilidade" ou "ser capaz de". Registámos que, dos 7 erros reportados nesta categoria, 4 foram nesta questão em particular, sublinhando a necessidade de reforçar o ensino desta distinção específica.

Notámos ainda que existem três erros associados à distinção entre "conhecer" e "conseguir". Estes verbos possuem significados distintos e julgamos que a similaridade nas suas formas escritas possa ter levado à confusão dos alunos na sua utilização correta. Além disso, identificámos um erro na categoria "outros", em que um aluno parece ter escrito a conjugação da terceira pessoa do plural do verbo "saber" como "são".

4.4.3.2 Exercício semi-controlado

Este tipo de exercício de semicontrolado tem 11 questões. Os alunos têm a liberdade de escolher e preencher com o verbo adequado, conforme o contexto de cada frase. Especificamente, incorporámos 4 questões que possibilitam o uso dos verbos "poder", "saber", "conhecer" e "conseguir":

f. (Eu) _____ fechar a janela? Está muito frio aqui!

g. A Marianne não _____ ler sem óculos.

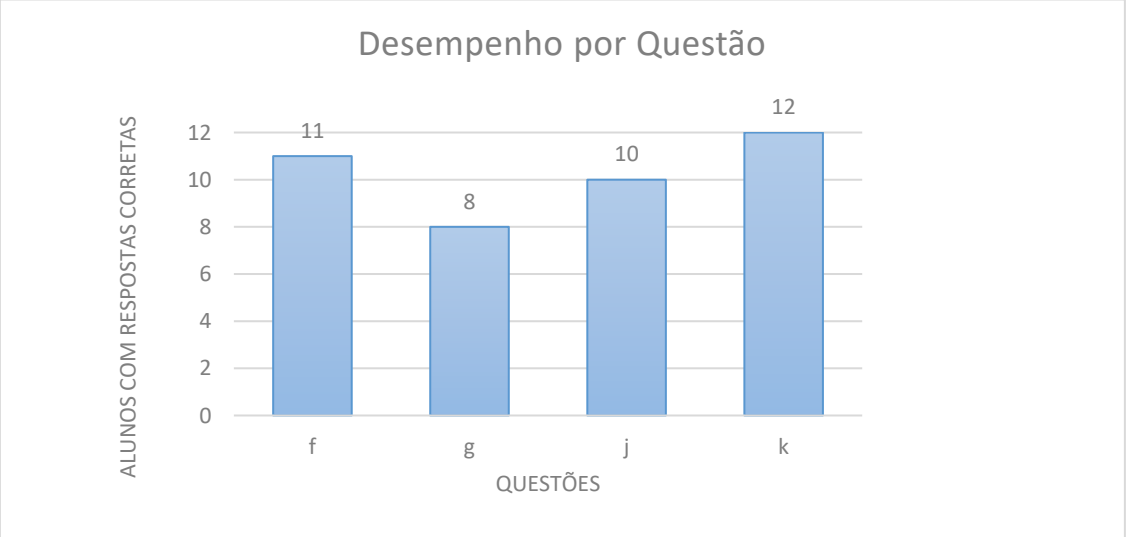
j. Nós já _____ muitas cidades portuguesas.

k. Eu estou a aprender chinês, por isso já _____falar um pouco.

O propósito é avaliar a capacidade de os alunos empregarem corretamente estes quatro verbos, que foram objeto de estudo, fazendo escolhas apropriadas baseadas no conteúdo das questões.

Elaborámos um gráfico (Gráfico 4) para apresentar o número de respostas corretas dadas a estas questões, facilitando a visualização do desempenho dos alunos. Os detalhes específicos das respostas dos estudantes estão disponíveis no ANEXO 27.

Gráfico 4: Desempenho no exercício semicontrolado



Aqui, podemos observar que na questão K, surgiram duas respostas corretas por parte dos alunos: “sei” e “consigo”. A primeira indica a capacidade de saber fazer algo que foi aprendido, enquanto a segunda transmite a ideia de ter sucesso na realização de uma ação após grande empenho e esforço na sua realização.

Além disso, dedicámos especial atenção à questão g, que apresentou o maior número de erros. Dois alunos responderam “pode”, um “conhece” e outro “bom”. A escolha de “pode” por parte de alguns alunos pode indicar uma interpretação do verbo no sentido

de “ter a possibilidade ou condição de fazer algo”, como em “A Marianne não pode ler porque não tem óculos”. No entanto, a intenção era que os alunos aplicassem o verbo “conseguir”, relacionado com a capacidade física ou habilidade pessoal, ou seja, “A Marianne não consegue ler sem óculos”, destacando-se, assim, a incapacidade física em vez de uma falta de condição externa. Quanto ao erro na resposta com 'conhece', acreditamos que este tenha sido causado pela confusão gerada pela semelhança na forma escrita das palavras, um aspeto que já foi mencionado anteriormente.

Conclusão ou Considerações Finais

Para concluir este relatório, apresento uma reflexão, que visa analisar o fim do processo de EP. Tal reflexão serve não só como um resumo da presente experiência de ensino, mas também como uma análise FOFA que pretende contribuir para a melhoria do ensino futuro e para o desenvolvimento das competências pedagógicas.

Em primeiro lugar, recorri ao *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPOSTL) (2007: 2007, p. 29, adaptado e traduzido) para realizar uma autoavaliação do meu desempenho no ensino da gramática. Os principais parâmetros avaliados foram os seguintes:

- É capaz de introduzir um tópico gramatical e ajudar os alunos a praticá-lo através de contextos significativos e textos adequados.
- É capaz de apresentar e auxiliar os alunos a lidar com novos ou desconhecidos tópicos gramaticais de formas diversas (apresentação pelo professor, "awareness rasing", aprendizagem por descoberta, etc.).
- É capaz de esclarecer as dúvidas gramaticais apresentadas pelos alunos e, se necessário, consultar os livros de referência gramatical adequados.
- É capaz de utilizar metalinguagem gramatical de acordo com as necessidades dos alunos.
- É capaz de avaliar e selecionar exercícios e atividades gramaticais que apoiem aprendizagem e incentivem a comunicação oral e escrita.

Com base nestes critérios de avaliação, destaco as seguintes conclusões sobre o meu desempenho no estágio pedagógico.

Na apresentação do tópico gramatical, procurei evitar a utilização de frases artificiais e optei por frases mais próximas da linguagem do dia a dia. Esforcei-me por integrar contextos adequados em diálogos, frequentemente complementados por imagens para facilitar a compreensão. Contudo, houve elementos frásicos repetitivos, o que prejudicou, por vezes, a eficácia da instrução.

Relativamente à metodologia de ensino, ainda se observam várias áreas que necessitam de melhoria. Embora tenha utilizado diálogos contextualizados e incentivado os alunos a realizarem as suas próprias análises antes de introduzir cada verbo, este processo foi insuficiente. O foco principal recaiu no método dedutivo, com a explicação direta das regras gramaticais e a apresentação de exemplos, o que limitou as oportunidades de exploração autónoma por parte dos alunos.

No que respeita à interação em sala de aula, consegui responder adequadamente às questões colocadas pelos alunos, embora, em alguns momentos, os alunos tenham tendido a depender mais da professora titular. Além disso, no ensino da gramática, penso que utilizei metalinguagem de forma apropriada e apresentei estruturas gramaticais relevantes para diferenciar os verbos.

Por fim, no que diz respeito às atividades de prática, considero que as atividades foram excessivamente repetitivas. Os exercícios de preenchimento de lacunas, por exemplo, podem ter contribuído para uma sensação de cansaço entre os alunos. Além disso, o equilíbrio entre a prática oral e escrita foi insuficiente, sendo este um aspeto que deverá ser melhorado na minha prática futura.

Ao rever os resultados desta experiência de ensino, com base no desempenho geral e nos dados recolhidos, observei que os alunos, em certa medida, conseguiram utilizar adequadamente os verbos ensinados, destacando-se particularmente na expressão escrita. Na atividade interativa “Adivinhar o lugar”, os alunos foram capazes de construir frases próprias para descrever o cenário, interagindo de forma eficaz com os colegas de outros grupos e, finalmente, adivinhando corretamente o local.

No entanto, ainda existem algumas lacunas no ensino. Devido à limitação de tempo e ao progresso global do ensino, bem como à menor ênfase dada ao verbo “conseguir” no planeamento curricular da turma, não consegui desenvolver uma atividade interativa que integrasse de forma eficaz os quatro verbos. Isso resultou numa atenção insuficiente à competência comunicativa, apesar dos esforços para melhorar a competência gramatical. Este problema refletiu-se também nos resultados dos exercícios posteriores dos alunos, o que exige uma reflexão mais aprofundada. A

introdução de atividades mais dinâmicas e interativas, em substituição de alguns exercícios repetitivos, como o preenchimento de lacunas, poderia aumentar a interação entre os alunos e, assim, facilitar o desenvolvimento das suas competências gramaticais e comunicativas em contextos reais de comunicação.

No entanto, de forma geral, através desta experiência, compreendi que a prática é o melhor professor no progresso. Ao longo desta experiência, bem como nas práticas futuras, continuarei a "inovar" e a "crescer", aprendendo e ajustando-me constantemente ao longo do processo.

Referências Bibliográficas

Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea* (Vols. 1-2). Verbo.

Baker, K., Bloodgood, M., Dorr, B., Filardo, N. W., Levin, L., & Piatko, C. (2010). A modality lexicon and its use in automatic tagging. In N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odijk, S. Piperidis, M. Rosner, & D. Tapias (Eds.), *Proceedings of the Seventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'10)*. European Language Resources Association (ELRA). Disponível em http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2010/pdf/446_Paper.pdf

Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier/CREDIF.

Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P. (2017). *Referencial Camões PLE*. Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P. Disponível em https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47.

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Heinle & Heinle-Thomson.

Cerezal Sierra, F. (1995). Foreign language teaching methods: Some issues and new moves. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas, 8*, 110-132. http://pliegos.culturaspopulares.org/encuentro/textos/8.7.pdf

Cestaro, S. A. M. (2006). O ensino de língua estrangeira: História e metodologia. *VIDETUR, 6*.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. Disponível em https://www.coe.int/lang-cefr

Duarte, I. (2003). Relações gramaticais: Esquemas relacionais e ordem das palavras. In M. H. M. Mateus et al. (Eds.), *Gramática da língua portuguesa* (pp. 277-321). Caminho.

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly, 40*(1), 83–107. https://doi.org/10.2307/40264512

Escamilla, A. (1993). *Unidades didáticas: Una propuesta de trabajo de aula*. Edelvives.

Franco, A. C. (1989). A gramática no ensino de segundas línguas (L2). *Revista da Faculdade de Letras do Porto: Línguas e Literaturas, 6*, 59-116. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8167/2/2593.pdf

Gómez del Estal Villarino, M. (2004). *La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas*. Centro Virtual Cervantes. Disponível em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gomez_del_estal01.htm

Gómez del Estal Villarino, M. (2015). Teoría y práctica de la enseñanza de la gramática: Lo que se ve y lo que se hace. *Marcoele. Revista de Didáctica, 20*, 1885-2211. Disponível em http://marcoele.com/teoria-y-practica-de-la-ensenanza-de-la-gramatica

Gonçalves, A. (1992). *Para uma sintaxe dos verbos auxiliares em português europeu* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Gonçalves, A., & Costa, T. (2002). *A (auxiliar) a compreender os verbos auxiliares*. Edições Colibri/ Associação de Professores de Português (APP).

Gonçalves, S. C. L., Galvão, V. C. C., & Sousa, G. C. (2008). As construções subordinadas substantivas. In M. H. M. Neves & A. T. Castilho (Orgs.), *Gramática do português falado culto no Brasil: Classe de palavras e processos de construção* (Vol. 2, pp. 1021-1084). Editora da Unicamp.

Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *Introduction to functional grammar* (3.ª ed.). Edward Arnold.

Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.

Jalil, S. A., & Procailo, L. (2009). Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: Perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In *Congresso Nacional de Educação, IX, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III* (Vol. 26, pp. 774-784). PUCRS.

Kapp-Barboza, A. M. M. (2017). *Usos do verbo saber e a expressão da evidencialidade no português brasileiro* (Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista). Disponível em https://repositorio.unesp.br/items/d6bc3900-8e3a-4bc9-be20-0ad271469003

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Loureiro, V. J. S. (2011). *La enseñanza de la competencia gramatical en E/LE*. Universidade Gama Filho, Faculdade Geremário Dantas.

Martí Contreras, J. (2014). *Evaluación del componente gramatical en el enfoque comunicativo por tareas en la enseñanza de E/LE* (Tese de doutorado, Universitat de València, Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació). Disponível em https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=%2Fxc5pVq4szE%3D

Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *European portfolio for student teachers of languages: A reflection tool for language teacher education*. European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.

Oliveira, F. (2003). Modalidade e modo. In M. H. M. Mateus et al. (Eds.), *Gramática da língua portuguesa* (pp. 245-272). Caminho.

Oliveira, F., & Mendes, A. (2013). Modalidade. In E. P. Raposo, M. F. Bacelar do Nascimento, M. A. Coelho da Mota, L. Segura, & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português* (Vol. 1, pp. 623-669). Fundação Calouste Gulbenkian.

Pinto, J. (2011). *O ensino/aprendizagem da gramática: Uma análise do manual cabo-verdiano de Língua Portuguesa Hespérides 7.º/8.º anos*. APP. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32837/1/%5b2%5d.pdf

Quaresma, P., Mendes, A., Hendrickx, I., & Gonçalves, T. (2014). Automatic tagging of modality: Identifying triggers and modal values. In *Proceedings of the 10th Joint ISO-ACL SIGSEM Workshop on Interoperable Semantic Annotation* (pp. 95-101). European Language Resources Association. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/30784/1/Quaresma_et_at_modality_ACL_2014.pdf

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2ª ed.). Cambridge University Press.

Sousa, M. C. M. dos S. (2015). *Basic Portuguese: A grammar and workbook*. Routledge.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.

Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching* (3.ª ed.). Oxford University Press.

Sumague, J. A. (2020). *Fundamental concepts of language teaching* (E-book ed.). Society Publishing. https://www.societypublishing.com

Van der Auwera, J., & Plungian, V. (1998). Modality's semantic map. *Linguistic Typology, 2*(1), 79-124. https://doi.org/10.1515/lity.1998.2.1.79

Vilela, M. (1994). Conhecer-saber: Análise confrontativa português-francês. In *Tradução e análise contrastiva: Teoria e aplicação* (pp. 87-102). Editorial Caminho.

Zanón Gómez, J., & Gómez del Estal Villarino, M. (1996). Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. In S. Montesa Peydró & P. Gomís Blanco (Dirs.), *Actas del quinto Congreso Internacional de ASELE* (pp. 89-100). Santander.

Anexos

1. Anexo 1

poder



A: **Posso** entrar?
B: Sim, **podes**.

permissão



A: Desculpe, mas **não pode** fumar aqui. É proibido.

proibição

poder + infinitivo	
eu	posso
tu	podes
você ele, ela	pode

poder



Mãe: Vocês **podem** lavar a louça, por favor?
Filhos: Claro que **podemos.**



Eles **podem** comprar um carro, porque têm dinheiro.

Possibilidade
Oportunidade
Ter as condições

poder + infinitivo	
eu	posso
tu	podes
você ele, ela	pode
nós	podemos
vós	podeis
vocês eles, elas	podem

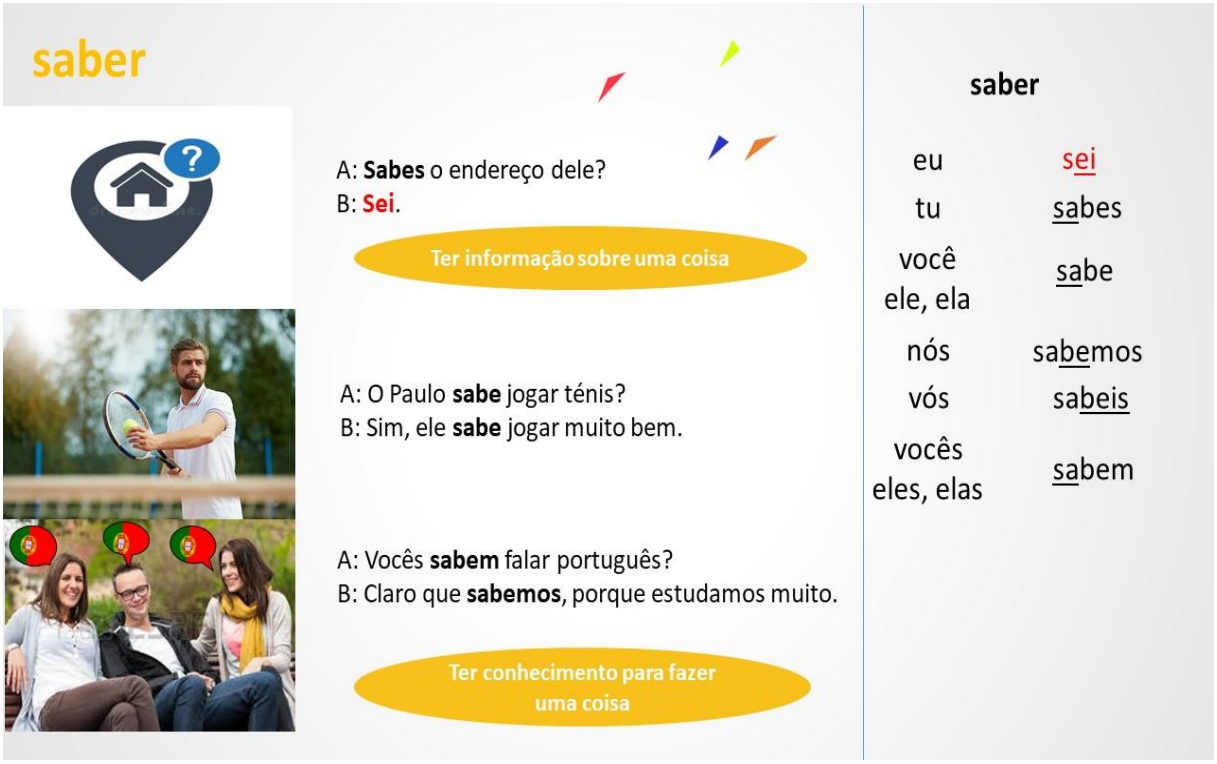
2. Anexo 2

Poder + infinitivo			
• Permissão	Posso fazer uma coisa, porque tenho permissão.	→	- Posso usar a tua caneta? - Aqui, podes estacionar.  - Podem comer e beber nesta sala. 

Poder + infinitivo			
• Permissão	Posso fazer uma coisa, porque tenho permissão.	→	- Posso usar a tua caneta? - Aqui, podes estacionar. - Podem comer e beber nesta sala.
• Proibição	Não posso fazer uma coisa, porque é proibido.	→	- Não podemos nadar aqui.  - Vocês não podem falar durante o concerto. - A Mónica não pode sair de Portugal sem o cartão de residência.

Poder + infinitivo			
• Permissão	Posso fazer uma coisa, porque tenho permissão.	→	- Posso usar a tua caneta? - Aqui, podes estacionar. - Podem comer e beber nesta sala.
• Proibição	Não posso fazer uma coisa porque é proibido.	→	- Não podemos nadar aqui. - Vocês não podem falar durante o concerto. - A Mónica não pode sair de Portugal sem o cartão de residência.
• Possibilidade • Oportunidade • Ter condições	Posso fazer uma coisa, porque tenho a possibilidade, a oportunidade ou as condições.	→ → →	- Hoje, posso fazer o jantar, porque tenho tempo. - Tenho férias, por isso posso ir a Faro contigo. - Não posso trabalhar, porque não tenho internet.

3. Anexo 3



saber			
Ter informação sobre uma coisa ou alguém	Eu sei, porque tenho informações.	→	- Sabes o número de telefone do Paulo? - Nós sabemos quando é o teste. - Eu sei onde ele trabalha.

saber			
Ter informação sobre uma coisa ou alguém	Eu sei uma coisa, porque tenho informações.	→	- Sabes o número de estudante do Paulo? - Nós sabemos quando é o teste. - Eu sei onde ele trabalha.
Ter conhecimento para fazer uma coisa Ter conhecimento teórico/académico	Eu sei fazer uma coisa, porque aprendi ou estudei. É o resultado da minha aprendizagem.	→	- Eu sei nadar. - Eu sei jogar futebol. - Eu sei cozinhar. - Eu sei falar chinês. - Eu sei matemática. - Eu sei música. - Eu sei filosofia.

4. Anexo 4



Amy: (Vocês) ___sabem___ que o Tomás é campeão mundial de xadrez?

Lídia e Fabiana: Sim, (nós) ___sabemos___. Há muitas fotos dele no Facebook.



Nós não __podemos__ comer nem beber neste local.



Vera: (Nós) ___podemos___ entrar com o cão?

Empregado: Sim, ___podem___.



Avó: Pedro, (tu) __podes__ abrir a porta, por favor?

Pedro: Sim, __posso__, avó.



D. Maria: O Senhor __sabe__ a que horas é o próximo autocarro?

Sr. Costa: __Sei__, é daqui a 15 minutos.



Luísa: Desculpe, __posso__ experimentar estes sapatos?

Empregada: Sim, __pode__. Qual é o seu tamanho?

Luísa: É o 37.



Maria: Tu __sabes__ cozinhar bem bacalhau com natas?

Francisco: Claro que __sei__. Eu __posso__ fazer este prato para o jantar.

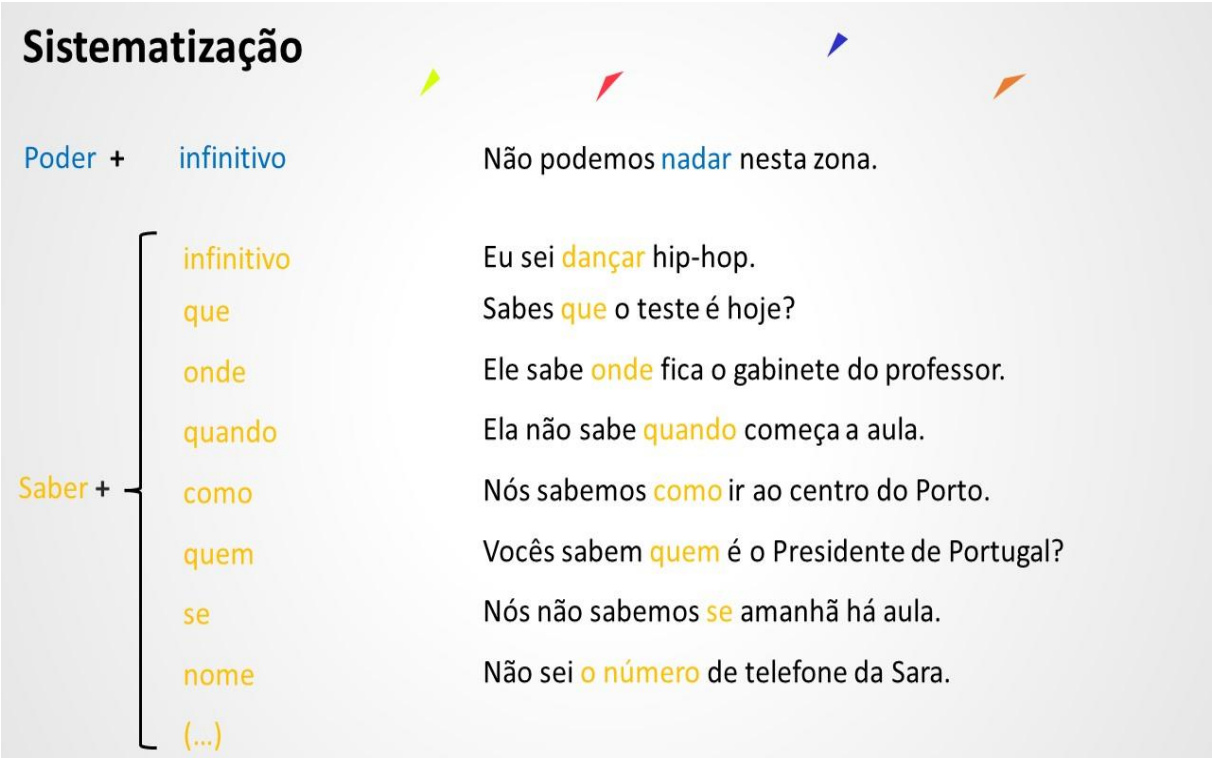


Sílvia: O Tim não __sabe__ falar português! (Tu) __podes__ falar inglês com ele?

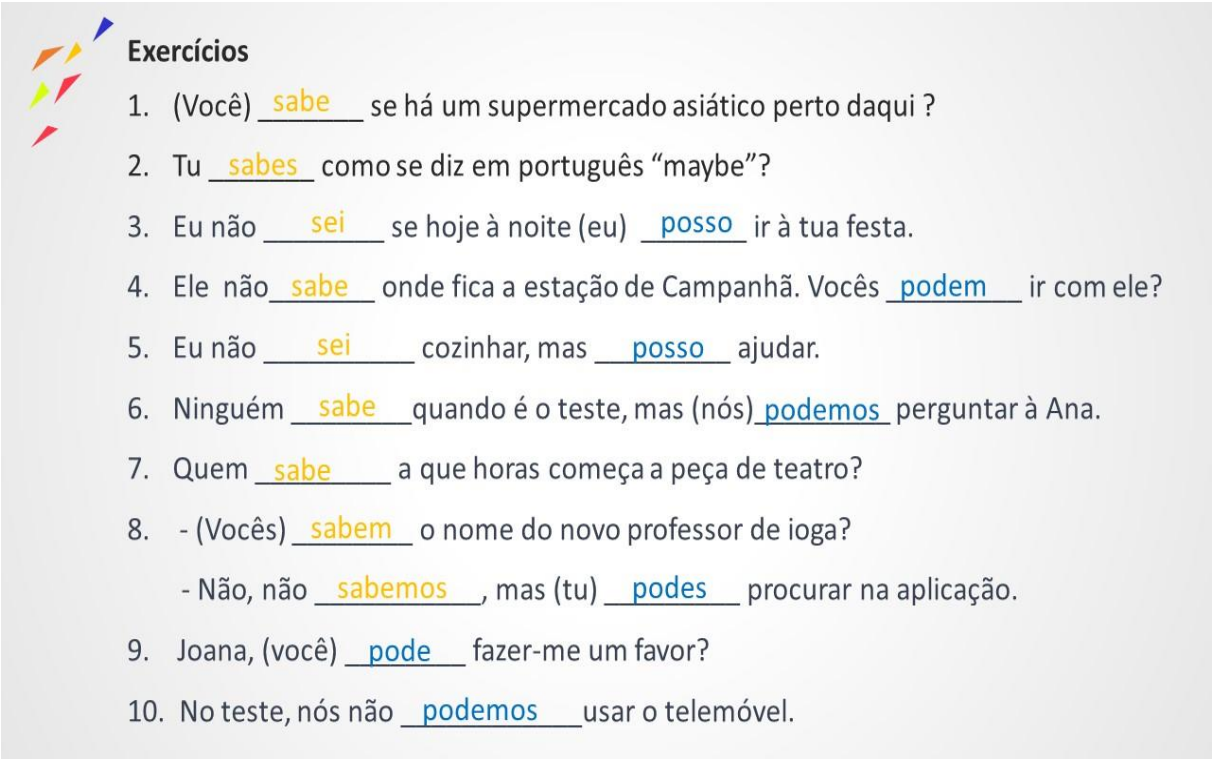
Paulo: Claro que __posso__, eu __sei__ falar muitas línguas.

Sílvia: Convencido!

5. Anexo 5



6. Anexo 6



7. Anexo 7

PODER vs SABER

1. **Observes as tabelas.**

Poder + infinitivo	→	Não podemos **nadar** nesta zona

Saber	**infinitivo**	→	Eu sei **dançar** hip-hop
	que		Sabes **que** hoje temos um teste?
	onde		Ela sabe **onde** fica o gabinete do professor.
	quando		Ela não sabe **quando** começa a aula.
	como		Nós sabemos **como** ir ao centro do Porto
	Quem		Vocês sabem **quem** é o Presidente de Portugal.
	se		Nós não sabemos **se** amanhã há aula.
	nome		Não sei **o número** de telefone dela
	(...)		

PODER			
Permissão	Posso fazer uma coisa, porque tenho permissão.	→	Posso usar a tua caneta? Aqui, podes estacionar. Podem comer e beber nesta sala.
Proibição	Não posso fazer uma coisa, porque é proibido.	→	Não podemos nadar aqui. Vocês não podem falar durante o concerto. A Mónica não pode sair de Portugal sem o cartão de residência.
Possibilidade Oportunidade Ter condições	Posso fazer uma coisa, porque tenho a possibilidade, a oportunidade ou as condições	→	Hoje, posso fazer o jantar, porque tenho tempo. Tenho férias, por isso posso ir a Faro contigo. Não posso trabalhar, porque não tenho internet.

SABER			
Ter informação sobre uma coisa ou alguém	Eu sei uma coisa, porque tenho informações.	→	Sabes o número de estudante do Paulo? Nós sabemos quando é o teste. Eu sei onde ele trabalha.
Ter conhecimento para fazer uma coisa	Eu sei fazer uma coisa, porque aprendi ou estudei. É o resultado da minha aprendizagem.	→	Eu sei nadar. Eu sei jogar futebol. Eu sei cozinhar. Eu sei falar chinês.
Ter conhecimento teórico/académico			Eu sei matemática. Eu sei música. Eu sei filosofia.

PODER vs SABER

2. Complete os espaços com os verbos *poder* e *saber*.

a. (Eu) _____ abrir a janela?

b. (Tu) _____ onde é a farmácia?

c. Amanhã, nós não _____ ir com o Mihály, porque estamos muito ocupados.

d. Eu _____ muito bem que isto é importante.

e. Vocês _____ qual é a sala?

f. Jorge e Nuno, vocês não _____fumar aqui. É proibido.

g. Eu tenho tempo. Eu _____ fazer as compras.

h. Ele _____ que o teste é amanhã.

i. Tu _____ fazer-me um favor?

j. Nós _____ cozinhar muito bem.

l. Você _____ dizer à professora que eu estou doente?

8. Anexo 8

2. Complete os espaços com os verbos saber ou poder

a. (Eu) _____ abrir a janela?

b. (Tu) _____ onde é a farmácia?

c. Amanhã, nós não _____ ir com o Mihály porque estamos muito ocupados.

d. Eu _____ muito bem que isto é importante.

e. Vocês _____ qual é a sala?

f. Jorge e Nuno, vocês não _____fumar aqui. É proibido.

g. Eu tenho tempo. Eu _____ fazer as compras.

h. Ele _____ que o teste é amanhã.

i. Tu _____ fazer-me um favor?

j. Nós _____ cozinhar muito bem.

l. Você _____ dizer à professora que eu estou doente?

9. Anexo 9

conhecer



A: **Conheces** esta música?
B: Sim, **conheço**.

conhecer



A: **Conheces** esta música?
B: Sim, **conheço**.

conhecer + nome

eu	conheço
tu	conheces

10. Anexo 10

conhecer



A: **Conheces** esta música?
B: Sim, **conheço**.

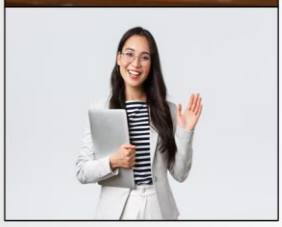
conhecer + nome

eu	conheço
tu	conheces
você ele, ela	conhece

conhecer



A: **Conheces** esta música?
B: Sim, **conheço**.



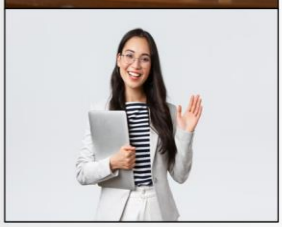
A: O Paulo já **conhece** a nossa nova colega?
B: Sim, já **conheço**.

conhecer + nome	
eu	conheço
tu	conheces
você ele, ela	conhece

conhecer



A: **Conheces** esta música?
B: Sim, **conheço**.



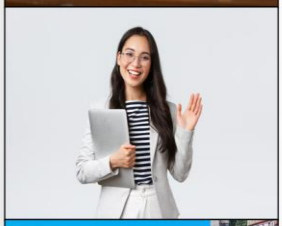
A: O Paulo já **conhece** a nossa nova colega?
B: Sim, já **conheço**.

conhecer + nome	
eu	conheço
tu	conheces
você ele, ela	conhece
nós	conhecemos
vós	conheceis
vocês eles, elas	conhecem

conhecer



A: **Conheces** esta música?
B: Sim, **conheço**.



A: O Paulo já **conhece** a nossa nova colega?
B: Sim, já **conheço**.



Laura: Vocês **conhecem** muitas cidades portuguesas?
Amigos: Não, ainda não. Por agora, só **conhecemos** o Porto.

conhecer + nome

eu	conheço
tu	conheces
você ele, ela	conhece
nós	conhecemos
vós	conheceis
vocês eles, elas	conhecem

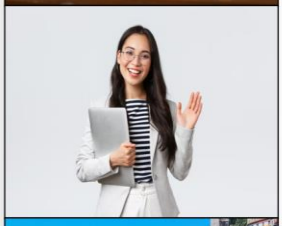
11. Anexo 11

conhecer



A: **Conheces** esta música?
B: Sim, **conheço**.

Coisas



A: O Paulo já **conhece** a nossa nova colega?
B: Sim, já **conheço**.



Laura: Vocês **conhecem** muitas cidades portuguesas?
Amigos: Não, ainda não. Por agora, só **conhecemos** o Porto.

conhecer + nome

eu	conheço
tu	conheces
você ele, ela	conhece
nós	conhecemos
vós	conheceis
vocês eles, elas	conhecem

Conhecer + nome

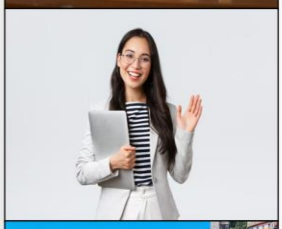
Coisas: livros, filmes, músicas, (...)	Eu conheço uma coisa, porque ela é familiar para mim.	→	- Conheces este livro? - Nós conhecemos este filme. - Conheces esta música?

conhecer



A: **Conheces** esta música?
B: Sim, **conheço**.

Coisas



A: O Paulo já **conhece** a nossa nova colega?
B: Sim, já **conheço**.

Pessoas



Laura: Vocês **conhecem** muitas cidades portuguesas?
Amigos: Não, ainda não. Por agora, só **conhecemos** o Porto.

conhecer + nome

eu	conheço
tu	conheces
você ele, ela	conhece
nós	conhecemos
vós	conheceis
vocês eles, elas	conhecem

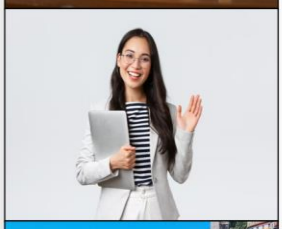
conhecer + nome			
Coisas: livros, filmes, músicas (...)	Eu conheço uma coisa, porque ela é familiar para mim.	→	- Eu conheço este livro. - Nós conhecemos este filme. - Conheces esta música?
Pessoas	Eu conheço esta pessoa porque tenho uma relação familiar, de amizade ou profissional com ela.	→	- Eu conheço todos os colegas do curso. - Ela não conhece o irmão mais velho da mãe.
	Eu conheço uma pessoa, porque já vi esta pessoa na televisão ou encontrei esta pessoa, pessoalmente, pelo menos, uma vez.	→	- Vocês conhecem esta atriz? - Já conheces os teus vizinhos?

conhecer



A: **Conheces** esta música?
B: Sim, **conheço**.

Coisas



A: O Paulo já **conhece** a nossa nova colega?
B: Sim, já **conheço**.

Pessoas



Laura: Vocês **conhecem** muitas cidades portuguesas?
Amigos: Não, ainda não. Por agora, só **conhecemos** o Porto.

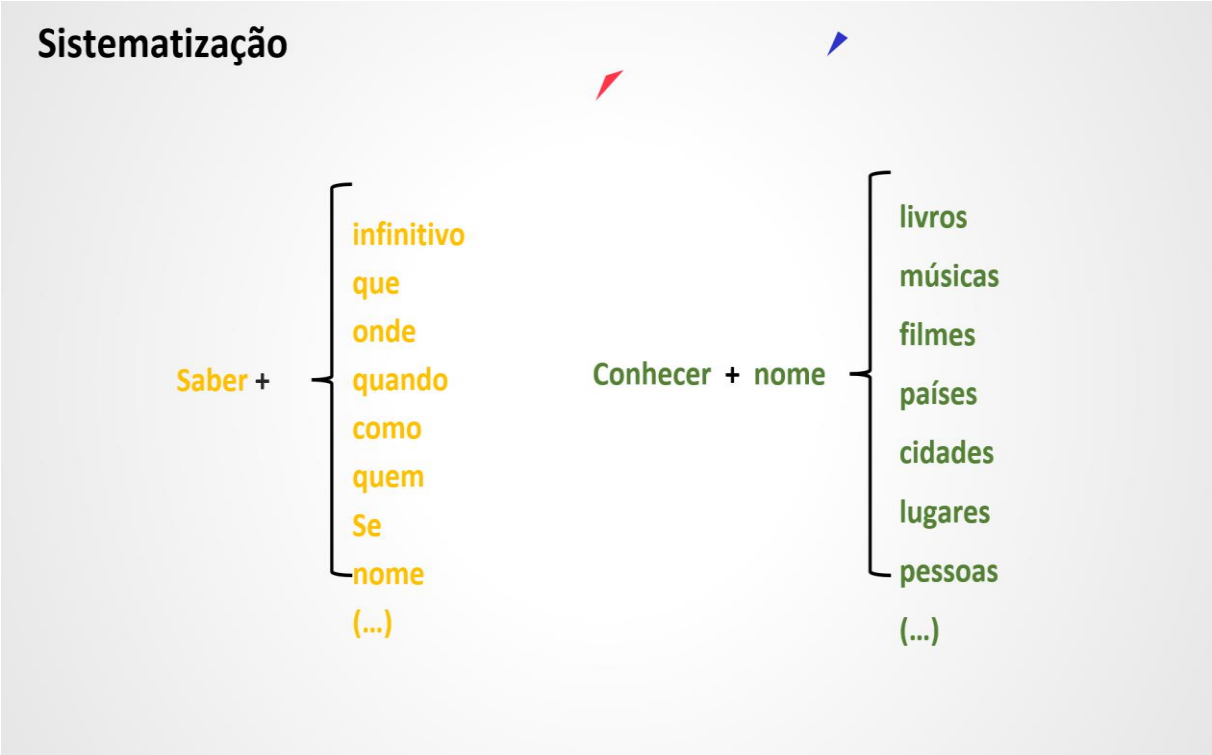
Lugares

conhecer + nome

eu	conheço
tu	conheces
você ele, ela	conhece
nós	conhecemos
vós	conheceis
vocês eles, elas	conhecem

conhecer + nome			
Coisas: livros, filmes, músicas (...)	Eu conheço uma coisa, porque é familiar para mim.	→	- Eu conheço este livro. - Nós conhecemos este filme. - Conheces esta música?
Pessoas	Eu conheço esta pessoa porque tenho uma relação familiar, de amizade ou profissional com ela.	→	- Eu conheço todos os colegas do curso. - Ela não conhece o irmão mais velho da mãe.
	Eu conheço uma pessoa, porque já vi esta pessoa na televisão ou encontrei esta pessoa, pessoalmente, pelo menos, uma vez.	→	- Vocês conhecem esta atriz? - Já conheces os teus vizinhos?
Lugares: países, cidades, restaurantes, museus, (...)	Eu conheço este lugar, porque já visitei, pelo menos, uma vez.	→	- Ele conhece o Brasil. - Vocês conhecem Braga? - Nós conhecemos bem o Porto.

12. Anexo 12



13. Anexo13

Exercícios

1. (Tu) já conheces o meu amigo Pedro?
2. Nós conhecemos Paris muito bem.
3. (Tu) sabes quando são as férias de verão?
4. Vocês conhecem aquele cantor?
5. Ele não sabe o nome do diretor da faculdade?
6. Eu conheço bem a cultura chinesa.
7. A Maria conhece todos os cantos da cidade!
8. Nós não sabemos mergulhar, mas queremos aprender nas férias.
9. Somos muito boas amigas e eu também conheço muito bem a família dela.
10. Vocês não sabem a resposta à pergunta?
11. Vocês já conhecem a nossa Faculdade de Letras?
12. Nós não conhecemos a faculdade, mas sabemos onde é.

14. Anexo 14

SABER vs CONHECER

1. Observe as tabelas.

Saber	infinitivo	Eu sei dançar hip-hop
	que	Sabes que hoje temos um teste?
	onde	Ela sabe onde fica o gabinete do professor.
	quando	Ela não sabe quando começa a aula.
→	como	Nós sabemos como ir ao centro do Porto
	Quem	Vocês sabem quem é o Presidente de Portugal.
	se	Nós não sabemos se amanhã há aula.
	nome	Não sei o número de telefone dela
	(...)	

Conhecer	livros	Ela conhece bem os livros do Harry Potter.
	músicas	Eu conheço esta música da rádio.
	filmes	Eles não conhecem *O Senhor dos Anéis*.
	países	Tu já conheces a Islândia?
→	cidades	Ninguém aqui conhece o Rio de Janeiro?
	restaurantes	Vocês conhecem o *Capa Negra*?
	pessoas	Ela não conhece os pais do marido.
	(...)	

2. Complete os espaços com os verbos *saber* ou *conhecer*.

a. Tu já _____ o professor de matemática?

b. Nós _____ um restaurante muito bom e barato.

c. Vocês _____ onde está o Tobias?

d. Ela _____ tocar piano muito bem.

e. Agora, nós já _____ Guimarães.

f. Tu _____ o número de telemóvel do Pedro?

g. Eles não _____ os Estados Unidos.

h. Nós _____ que eles estão muito contentes.

i. Eu não _____ o nome da professora de português.

j. Eles ainda não _____ conjugar os verbos irregulares.

saber, conhecer ou poder?







1. Complete os espaços nos diálogos com os verbos SABER, CONHECER ou PODER

a.

Jan: Vincenzo, amanhã (tu) _____ jogar ténis com o Alex?

Vincenzo: Jogar ténis? Eu não _____ jogar ténis.

Jan: Mas ele não _____ jogar sozinho.

Vincenzo: Eu _____, mas eu não _____ fazer nada. Ele _____ procurar outro jogador.

Jan: (Tu)_____ alguém que _____ jogar ténis?

Vincenzo: Não, não _____.

b.

Mihály: Lorenzo, (tu) já _____ o estádio do Futebol Clube do Porto?

Lorenzo: Ainda não, mas quero _____.

Mihály: E (tu) _____ onde é?

Lorenzo: (Eu) _____, é perto daqui.

Mihály: Quando queres ir?

Lorenzo: (Eu) ainda não _____, mas se calhar no domingo.

Mihály: Eu também_____ ir?

Lorenzo: Claro que _____.

15. Anexo 15

PODER vs SABER vs CONHECER

Poder, saber ou conhecer! Escolha uma opção (a. b. c.) ou escreva a sua resposta.

1. Não temos aula hoje à noite, por isso (nós) _____ ir ao cinema e depois jantar fora. (Vocês) _____ um restaurante bom e barato?

   a. podemos / sabem
   b. podemos / conhecem
   c. sabemos / podem
   d. outra: _____ / _____

2. Se tu _____ francês, (tu) _____ praticar comigo.

   a. podes / sabes
   b. sabes / podes
   c. conheces / conheces
   d. outra: _____ / _____

3. Desculpe, Eu _____ o dono deste restaurante! O senhor _____ fazer-me um desconto? 😊

   a. sei / pode
   b. conheço / sabe
   c. sei / conhece
   d. outra: conheço / pode

PODER vs SABER vs CONHECER

Poder, saber ou conhecer! Escolha uma opção (a. b. c.) ou escreva a sua resposta.

4. Eu _____ esta rua, mas não _____ como se chama.

   a. sei / conheço
   b. conheço / conheço
   c. sei / sei
   d. conheço/ sei

5. (Eu) _____que tu _____ Lisboa muito bem. Vamos lá no sábado?

   a. sei / conheces
   b. conheço / sabe
   c. sei / sabe
   d. _____ / _____

6. – Desculpe, a senhora _____ onde fica a estação de metro mais próxima?
   - Não, não _____, mas o senhor _____ perguntar àquele polícia.

   a. sabe / sei / sabe
   b. conhece / sei / pode
   c. sabe / posso / pode
   d. sabe /sei / pode

PODER vs SABER vs CONHECER

Poder, saber ou conhecer! Escolha uma opção (a. b. c.) ou escreva a sua resposta.

7. - Tu _____ cozinhar comida brasileira?
   - Não, não _____, mas eu _____ aprender com vocês?

   a. sabes / sei / posso
   b. podes / sei / sei
   c. podes / posso / posso
   d. _____ / _____ /_____

8. - Ela _____ tocar guitarra muito bem.
   - Então, _____ ensinar-nos.

   a. pode / pode
   b. sabe / pode
   c. sabe / sabe
   d. _____ / _____ /_____

9. - Tenho uma dúvida sobre os exercícios no moodle. (Tu) _____ o email da professora?
   - Sim, claro! É aijesusfernandes@gmail.com.
   - Ah, sim! Eu _____ este email, está no moodle.

   a. podes / sei
   b. conheces / sei
   c. sabes / conheço
   d. outra: _____ / _____

16. Anexo 16

saber ou conhecer?

1. Observe a tabela.





SABER			
Ter conhecimento para fazer uma coisa	Eu **estudo** português.	Por isso →	eu sei falar português.
	Eu **aprendo** a fazer uma coisa	Por isso →	eu sei nadar. eu sei jogar ténis. eu sei trabalhar com a máquina.
Ter conhecimento de uma coisa	Eu sei uma coisa porque **alguém me diz**.	→	Eu sei o número dele. Eu sei que ele é alemão. Eu sei onde ele mora.

CONHECER	
Pessoas	Eu já conheço todos os colegas do curso.
Países Cidades Lugares	Eu conheço o Brasil. Eu conheço o Porto. Eu conheço este bar.
Livros	Conheces este livro?
Músicas	Eu conheço esta música. Ela toca muitas vezes na rádio.

2. Complete os espaços com os verbos saber ou conhecer

a. Tu já _____ o professor de matemática?

b. Nós _____ um restaurante muito bom e barato.

c. Vocês _____ onde está o Tobias?

d. Ela _____ tocar piano muito bem.

e. Agora, nós já _____ Guimarães.

f. Tu _____ o número de telemóvel do Pedro?

g. Eles não _____ os Estados Unidos.

h. Nós _____ que eles estão muito contentes.

i. Eu não _____ o nome da professora de português.

j. Eles ainda não _____ os verbos regulares.

saber, conhecer ou poder(2)?





1. Complete os espaços com os verbos SABER, CONHECER ou PODER

a. Se não tens bilhete, não _____ entrar.

b. (Tu) _____ se amanhã há aulas?

c. Eu não _____ esta música. (Você) _____ de quem é?

d. Ana, (nós) _____ fazer a apresentação na próxima semana?

e. Vocês _____ andar de bicicleta?

f. Nós _____ muitos estudantes alemães.

g. Ela não _____ comer bolos, porque está a fazer dieta.

h. - (Tu) já _____ este programa?
- Sim, (eu) _____, mas (eu) não _____ trabalhar com ele. (Tu) _____ ensinar-me?

i. Eles _____ muito bem que não _____ chegar atrasados a esta reunião.

j. - Maria, _____ a namorada do Bruno?
- (Eu) _____ mal, mas não _____ o nome dela.

k. (Você) _____ onde está o relatório da última reunião?

l. (Eu) não _____ dizer nada, porque a informação é confidencial.

m. Vocês já _____ o Museu de Arte Contemporânea?

n. Eles não _____ ir convosco hoje, porque têm de estudar para um exame.

o. (Eu) não _____ jogar xadrez, mas _____ que é um jogo difícil.

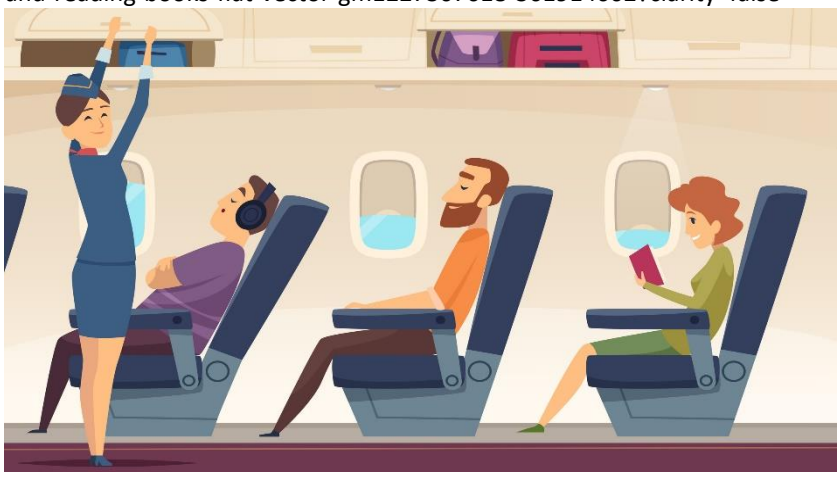
p. (Tu) _____ esse restaurante? (Tu) _____ se é caro?

q. - Sofia, (tu) _____ fazer um bolo para a festa do Jorge?
- Claro que _____ e eu _____ fazer um bolo de chocolate delicioso. (Tu) _____ o site www.bolosdechocolate.com? O meu bolo é de lá.

17. Anexo 17



Fonte: https://www.istockphoto.com/pt/vetorial/library-interior-with-bookshelves-people-choosing-and-reading-books-flat-vector-gm1227307618-361914602?clarity=false



Fonte: https://www.istockphoto.com/pt/vetorial/passengers-airplane-stewardess-avia-service-tourism-aviation-vector-cartoon-gm1194871230-340398026?clarity=false



Fonte: https://www.istockphoto.com/pt/vetorial/city-bus-with-passengers-in-medical-masks-against-the-background-of-an-abstract-gm1354154944-429055949?clarity=false



Fonte: https://www.istockphoto.com/pt/vetorial/movie-theater-interior-cinema-audience-crowd-watching-film-sitting-in-rows-of-red-gm1150098746-311225588?clarity=false



Fonte: https://www.istockphoto.com/pt/vetorial/criminal-in-prison-flat-color-vector-illustration-gm1285248160-382137942?clarity=false



Fonte: https://www.istockphoto.com/pt/vetorial/teacher-at-lesson-student-children-study-for-education-vector-illustration-school-gm1452757345-488999901?clarity=false

18. Anexo 18

Que lugar é este?

1. Aqui, não podemos falar alto.
2. Aqui, não podemos comprar nada, mas podemos ver muitas "coisas".
3. As "coisas" que podemos ver neste lugar, às vezes são antigas, às vezes são modernas, mas têm sempre muito valor.
4. Normalmente, temos de comprar um bilhete para entrar neste lugar.
5. Em dias especiais a entrada é gratuita.
6. Todos sabemos que no Porto também podemos visitar este lugar.
7. Não podemos tocar nas "coisas" que estão lá.
8. Os estudantes de arte conhecem bem este lugar.
9. Normalmente, podemos tirar fotos, mas não podemos usar o flash.
10. Algumas vezes, há exposições especiais.
11. Aqui, podemos conhecer e aprender mais sobre a história e a cultura de um país.

Que lugar é este?

1. Aqui, não podemos falar alto.
2. Aqui, não podemos comprar nada, mas podemos ver muitas "coisas".
3. As "coisas" que podemos ver neste lugar, às vezes são antigas, às vezes são modernas, mas têm sempre muito valor.
4. Normalmente, temos de comprar um bilhete para entrar neste lugar.
5. Em dias especiais a entrada é gratuita.
6. Todos sabemos que no Porto também podemos visitar este lugar.
7. Não podemos tocar nas "coisas" que estão lá.
8. Os estudantes de arte conhecem bem este lugar.
9. Normalmente, podemos tirar fotos, mas não podemos usar o flash.
10. Algumas vezes, há exposições especiais.
11. Aqui, podemos conhecer e aprender mais sobre a história e a cultura de um país.

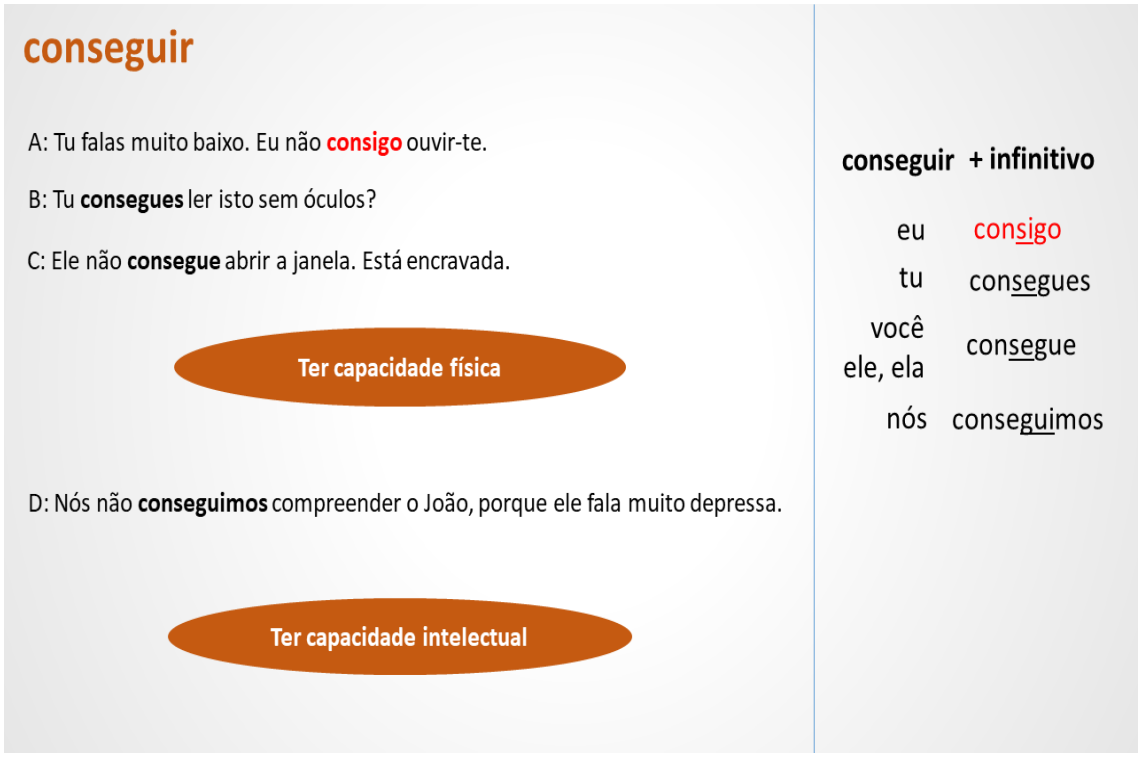


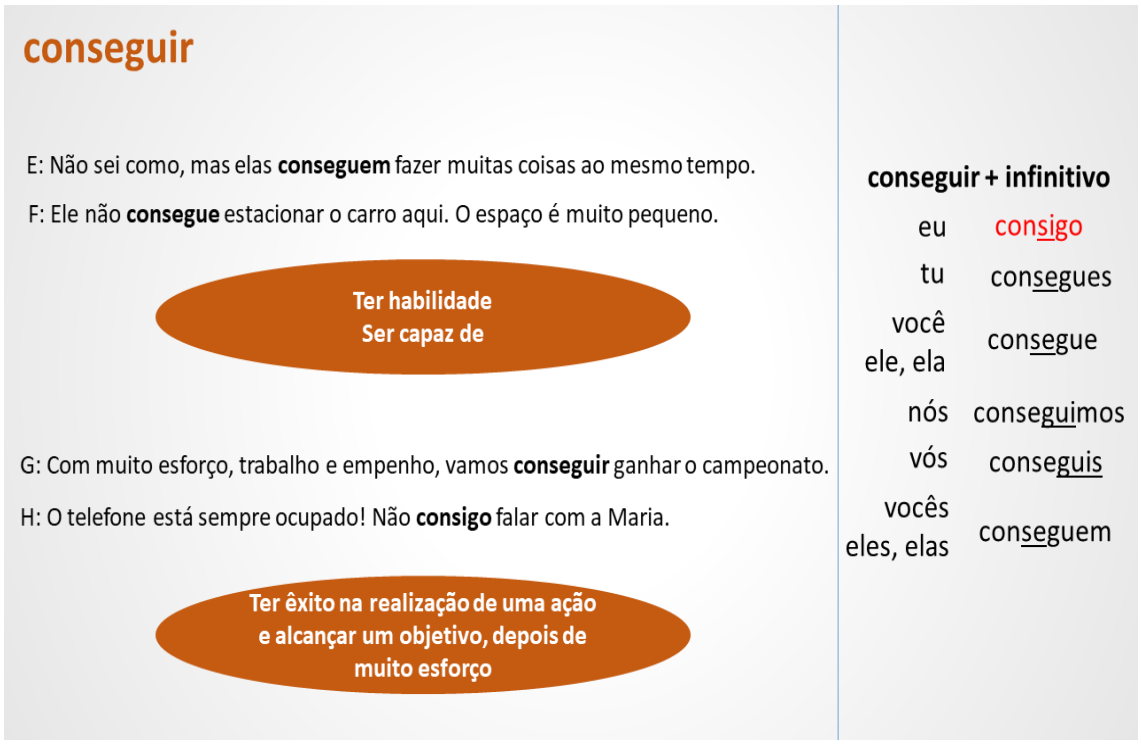
O MUSEU

2

[2] Fonte de imagem museu: https://www.istockphoto.com/pt/vetorial/art-gallery-visitors-people-man-woman-kid-couple-and-family-looking-at-painting-gm1185122592-333865077?clarity=false

19. Anexo 19


conseguir
A: Tu falas muito baixo. Eu não consigo ouvir-te.
B: Tu consegues ler isto sem óculos?
C: Ele não consegue abrir a janela. Está encravada.
Ter capacidade física
D: Nós não conseguimos compreender o João, porque ele fala muito depressa.
Ter capacidade intelectual
conseguir + infinitivo
eu consigo
tu consegues
você ele, ela consegue
nós conseguimos


conseguir
E: Não sei como, mas elas conseguem fazer muitas coisas ao mesmo tempo.
F: Ele não consegue estacionar o carro aqui. O espaço é muito pequeno.
Ter habilidade
Ser capaz de
G: Com muito esforço, trabalho e empenho, vamos conseguir ganhar o campeonato.
H: O telefone está sempre ocupado! Não consigo falar com a Maria.
Ter êxito na realização de uma ação e alcançar um objetivo, depois de muito esforço
conseguir + infinitivo
eu consigo
tu consegues
você ele, ela consegue
nós conseguimos
vós conseguis
vocês eles, elas conseguem

20. Anexo 20

Complete os espaços com os verbos poder e conseguir.

a. A Clara já está muito cansada, já não ___consegue___ fazer mais exercícios!

b. Nós vamos ___conseguir___ encontrar um apartamento perto do nosso trabalho.

c. Agora estou ocupada. Vocês ___podem___ telefonar-me amanhã de manhã?

d. Com muito trabalho vamos ___conseguir___ ganhar este concurso!

e. Está muito barulho aqui. Eu não ___consigo___ ouvir o que estás a dizer.

f. Ninguém ___pode___ interferir neste assunto!

g. Tu não ___podes___ dizer nada. É um segredo!

h. Eu não ___consigo___ dizer este trava-línguas. É muito difícil!

i. (Tu) ___podes___ fazer-me um favor?

j. O Paulo ___consegue___ correr 100 metros em 15 segundos.

Complete os espaços com os verbos poder e conseguir.

k. O telefone da Maria está sempre ocupado. Eu não ___consigo___ falar com ela.

l. (Eu) ___posso___ falar com o Sr. Oliveira, por favor?

m. Ela não ___pode___ entrar no hospital sem máscara.

n. Nós já ___conseguimos___ compreender as notícias em português.

o. Eu não ___consigo___ dormir bem! Está muito calor.

p. Eles não ___podem___ tirar fotografias no museu. É proibido!

q. Está muito trânsito, por isso elas não ___conseguem___ chegar a horas à reunião.

r. Vocês não ___conseguem___ comer mais? Já estão cheios?

s. Hoje, ele não ___pode___ beber vinho, porque vai conduzir.

21. Anexo 21

PODER vs CONSEGUIR

Observe as tabelas.

PODER			
Permissão	Posso fazer uma coisa, porque tenho permissão.	→	- Posso usar a tua caneta? - Aqui, podes estacionar. - Podem comer e beber nesta sala.
Proibição	Não posso fazer uma coisa, porque é proibido.	→	- Não podemos nadar aqui. - Vocês não podem falar durante o concerto. - A Mónica não pode sair de Portugal sem o cartão de residência.
Possibilidade Oportunidade Ter condições	Posso fazer uma coisa, porque tenho a possibilidade, a oportunidade ou as condições	→	- Hoje, posso fazer o jantar, porque tenho tempo. - Tenho férias, por isso posso ir a Faro contigo. - Não posso trabalhar, porque não tenho internet.

CONSEGUIR		
Ter capacidade física	→	- Tu falas muito baixo. Eu não consigo ouvir-te. - Tu consegues ler isto sem óculos? - Ele não consegue abrir a janela. Está encravada.
Ter capacidade intelectual	→	- Nós não conseguimos compreender o João, porque ele fala muito depressa.
Ter habilidade Ser capaz de	→	- Ele não consegue estacionar o carro aqui. O espaço é muito pequeno. - Não sei como, mas elas conseguem fazer muitas coisas ao mesmo tempo.
Ter êxito na realização de uma ação e alcançar um objetivo, depois de muito esforço.	→	- Com muito esforço, trabalho e empenho, vamos conseguir ganhar o campeonato. - O telefone está sempre ocupado! Não consigo falar com a Maria.

1. **Complete os espaços com os verbos *poder* e *conseguir*.**

a. Eu não _____ dormir bem, de noite, por causa do barulho.
b. Eles _____ compreender facilmente as regras gramaticais.
c. Nós não _____fazer bacalhau para ela porque ela é vegetariana.
d. Estamos de férias, por isso _____ sair à noite todos os dias.
e. Nós não _____ passar no exame sem estudar.
f. Isto é muito complicado! Ele não _____ fazer a tarefa sozinho.
g. Eu não _____ ir contigo, porque tenho um compromisso.
h. Tu não _____ viajar para os EUA sem visto.
i. Nós não _____ ver o filme hoje à noite, porque já temos outros planos.
j. (Você) _____ explicar isto outra vez, por favor?
k. Vocês já _____ compreender a diferença entre poder e conseguir?

22. Anexo 22

93. Poder ou conseguir?

A. Complete uma frase de cada par com o verbo PODER e outra com o verbo CONSEGUIR.

1. a - Tu não _____ comer esse bolo. É muito grande.
   b - Tu não _____ comer esse bolo. Estás a fazer dieta.

2. a - Ele não _____ ler estes documentos. São confidenciais.
   b - Ele não _____ ler estes documentos. Não tem os óculos.

3. a - Nós não _____ telefonar ao Sr. Martins. Não sabemos o número.
   b - Nós não _____ telefonar ao Sr. Martins. Dá sempre sinal de ocupado.

4. a - Vocês não _____ abrir a janela. Está encravada.
   b - Vocês não _____ abrir a janela. Está muito frio lá fora.

5. a - Eles não _____ fazer este jogo. É muito complicado.
   b - Eles não _____ fazer este jogo. Têm de estudar.

B. Complete os diálogos com os verbos PODER ou CONSEGUIR.

1. - Pedro, _____ ajudar-me a fazer o trabalho de casa? Eu não _____ fazer estes exercícios sozinho, são muito difíceis.
   - Desculpa, agora não _____. Tenho de sair. Mas logo à noite nós _____ estudar juntos.

2. - Mãe, nós _____ ir buscar as bicicletas e ir para o parque?
   - _____, mas eu vou buscar as bicicletas. Vocês não _____ abrir a porta da garagem, é muito pesada. E atenção, já sabem que não _____ andar de bicicleta em cima dos passeios, é proibido.

84 © LIDEL – EDIÇÕES TÉCNICAS

De: Praticar Português, Edições Lidel

23. Anexo 23

Poder, saber, conhecer e conseguir?

1.Complete os espaços com os verbos *poder, saber, conhecer* e *conseguir.*

a. Eu _____ o número da Mia, é o 910 132 253.

b. Eu _____ este número, mas não sei de quem é.

c. Eles não _____ comer este bolo. São alérgicos a chocolate.

d. Eles não _____ comer esta fatia de bolo tão grande.

e. Tu _____ cozinhar tão bem! Pareces um Chef.

f. Estás livre hoje à noite? (tu) _____ cozinhar para nós? 😊

g. Eu esforço-me muito, mas não _____ fazer pratos tão bons como tu.

h. Ele não _____ falar inglês, mas _____ compreender muito.

i. Ele _____ falar inglês na reunião, porque ninguém aqui fala espanhol!

j. Eu _____ este nome, está na minha lista de alunos.

k. Eu _____ o nome dela, é Sorcha.

l. Eu não _____ dizer o nome dela. Tem sons muito difíceis.

m. Nós _____ uma boa gelataria com gelados artesanais.

n. Nós _____ onde há uma boa gelataria com gelados artesanais.

o. Vocês _____ este jogador de futebol?

p. Vocês _____ onde joga este jogador de futebol?

q. Ela não _____ andar de skate, mas vai aprender em breve.

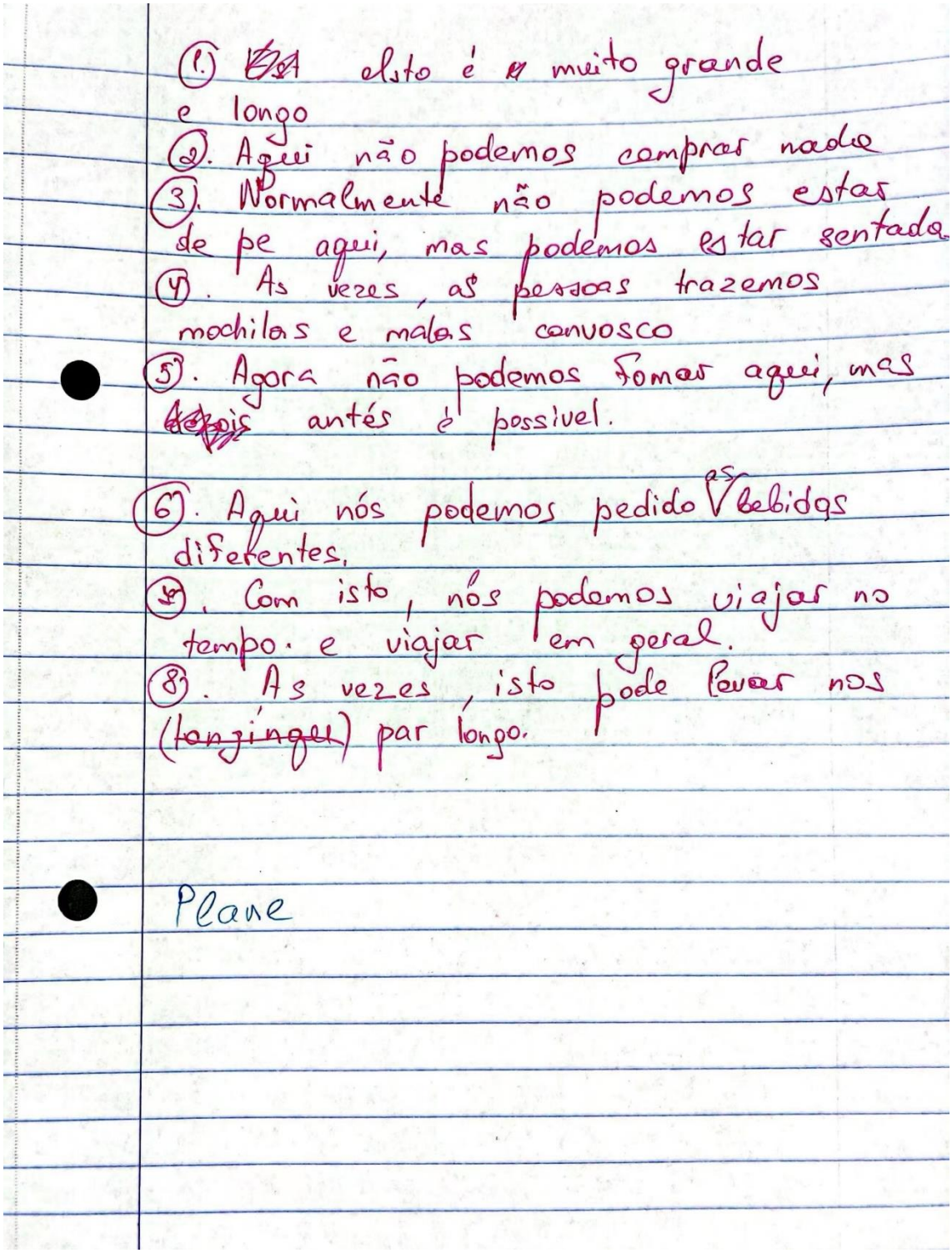
r. Ela não _____ andar de skate na estrada. É proibido!

s. Agora, ela não _____ andar de skate, porque tem um pé partido.

t. Isto é muito fácil! Eu _____ fazer o exercício sozinha.

u. Eu não tenho o meu livro aqui, por isso não _____ fazer o exercício agora.

24. Anexo 24



(1) ~~Isto~~ Isto é muito grande e longo
(2). Aqui não podemos comprar nada
(3). Normalmente não podemos estar de pé aqui, mas podemos estar sentado
(4). As vezes, as pessoas trazemos mochilas e malas convosco
(5). Agora não podemos fomar aqui, mas ~~depois~~ antés é possivel.
(6). Aqui nós podemos pedido bebidas diferentes.
(7). Com isto, nós podemos viajar no tempo. e viajar em geral.
(8). As vezes, isto pode fazer nos (~~tonzinger~~) par longo.

Plane

Não podemos falar aqui (neste lugar).

Não podemos usar nossos telemóveis também

- Temos de comprar um bilhete para entrar.
-

Há em todo do mundo, e às vezes está grande ou pequeno, velho ou novo.

Aqui podemos conhecer sobre outras culturas e países, ou mais sobre sua cultura e pais.
("about your own")

-
- Aqui, não podemos estar à pe, temos de sentar - mas há muitas cadeiras!

Podemos ir à tarde ou à noite, mas normalmente os bilhetes da tarde estão um pouco mais baratos.

- Nunca ~~não~~ está no ~~num~~ lugar.
- ~~Amanha~~ De manha, começa e chega ~~sempre est~~ sempre lugar.
- Pode ter muitas pessôas.
- ~~Pessôas~~ Gente sabe onde que apanhar.
- ~~Uma pessôa sabe onde~~ ~~Ultima~~ uma pessôa ~~só pode~~.
- Uma pessôa só pode ~~dir~~ ~~correr~~ ~~dirigir~~ CONDUZIR isto.
- ~~USADAS~~ As ~~vezes~~, isto é grande e otro vezes isto é pequeno.
- Isto pode ~~ver~~ ir perto ou longe.
- Tem de pagar apanhar.

Neste lugar vive sem família
~~e~~ nem amigos.

Neste lugar não ~~tem~~ há muito
sol ~~ou~~, vento ou chuva.

Este lugar é mais facil entrar,
mas mais difícil sair
.

Às vezes, este lugar pode
ser perigoso.

Aqui, as regras são muitas
e muito rigorosas.

Todas as pessoas ~~que~~ aqui vestem
as mesmas roupas normalmente.

Quando uma pessoa sai daqui, dizemos
que ele é livre.

1 estao a moitos livros.

2 nos podemos encontra os livros sobre subjectos difrences.

3 Aqui não podemos Falar alto.

4 os pessos ir aqui para estudar.

5 este logar na univesidade é moyor

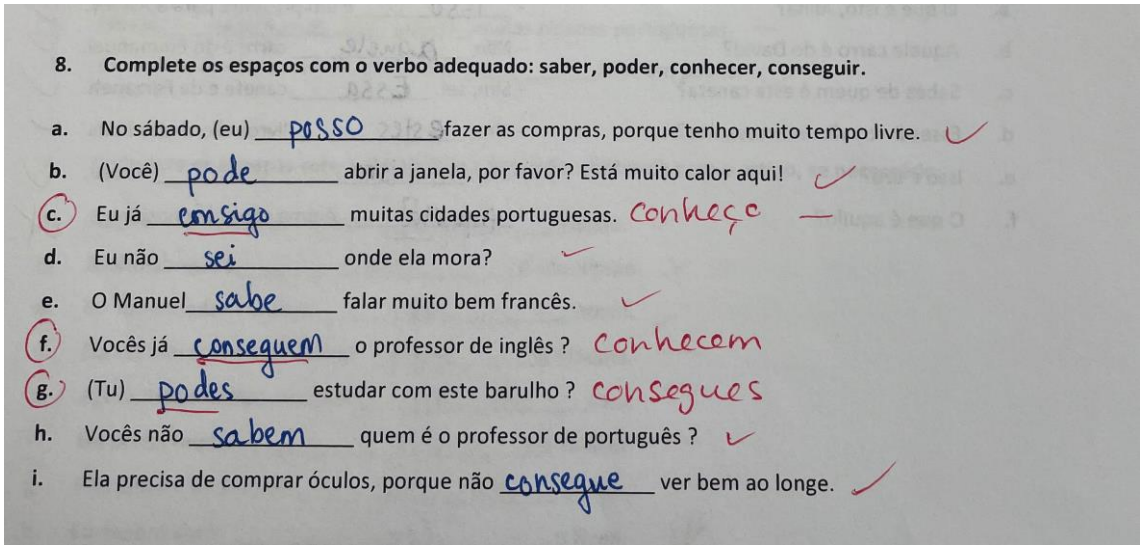
6 Podemos tocor coises para casa mas temos voltar com eles neste logar.

em dia
7 hoje podemos usar o computador em vez de ir para este lugar mas nao é a mesma coisa.

Que lugar é este?

- Aqui, a pessoa escreve no quadro branco.
- As crianças brincam, mas eles não podem.
- As estudantes precisam escrever o que diz a professora.
- É normal que as estudantes chegam atrasado.
- As estudantes não podem falar conjunto.
-As pessoas podem levantar a mão para perguntar.
-Dentro na sala tem muitas mesas e cadeiras.
- As vezes, durante curse, muitos alunos pedem.
- Sobre o quadro tem escrita 5+5=?
- Aqui podemos trabalham do grupo e pessoal.
- Este lugar é um lugar para receber conhecimentos.

25. Anexo 25



8. **Complete os espaços com o verbo adequado: saber, poder, conhecer, conseguir.**

a. No sábado, (eu) posso fazer as compras, porque tenho muito tempo livre.
b. (Você) pode abrir a janela, por favor? Está muito calor aqui!
c. Eu já consigo muitas cidades portuguesas. conheço
d. Eu não sei onde ela mora?
e. O Manuel sabe falar muito bem francês.
f. Vocês já conseguem o professor de inglês ? conhecem
g. (Tu) podes estudar com este barulho ? consegues
h. Vocês não sabem quem é o professor de português ?
i. Ela precisa de comprar óculos, porque não consegue ver bem ao longe.

8. Complete os espaços com o verbo adequado: saber, poder, conhecer, conseguir.

a. No sábado, (eu) Posso fazer as compras, porque tenho muito tempo livre.
b. (Você) Podes abrir a janela, por favor? Está muito calor aqui!
c. Eu já sei muitas cidades portuguesas. conheço
d. Eu não conheço onde ela mora? Sei
e. O Manuel Sabe falar muito bem francês.
f. Vocês já conseguem o professor de inglês ? conhecem
g. (Tu) Podes estudar com este barulho ? Consegues
h. Vocês não conhecem quem é o professor de português ? sabem
i. Ela precisa de comprar óculos, porque não Podem ver bem ao longe. Consegue

8. Complete os espaços com o verbo adequado: saber, poder, conhecer, conseguir.

a. No sábado, (eu) posso fazer as compras, porque tenho muito tempo livre.
b. (Você) Pode abrir a janela, por favor? Está muito calor aqui!
c. Eu já conheço muitas cidades portuguesas.
d. Eu não sei onde ela mora?
e. O Manuel Sabe falar muito bem francês.
f. Vocês já conhecem o professor de inglês ?
g. (Tu) consegues estudar com este barulho ?
h. Vocês não sabem quem é o professor de português ?
i. Ela precisa de comprar óculos, porque não consegue ver bem ao longe.

8. Complete os espaços com o verbo adequado: saber, poder, conhecer, conseguir.

a. No sábado, (eu) posso fazer as compras, porque tenho muito tempo livre.
b. (Você) conseguem abrir a janela, por favor? Está muito calor aqui!
c. Eu já conheço muitas cidades portuguesas.
d. Eu não sei onde ela mora?
e. O Manuel sabe falar muito bem francês.
f. Vocês já conhecem o professor de inglês ?
g. (Tu) podes estudar com este barulho ?
h. Vocês não conhecem quem é o professor de português ?
i. Ela precisa de comprar óculos, porque não consegue ver bem ao longe.

8. Complete os espaços com o verbo adequado: saber, poder, conhecer, conseguir.

a. No sábado, (eu) posso fazer as compras, porque tenho muito tempo livre.
b. (Você) Pode abrir a janela, por favor? Está muito calor aqui!
c. Eu já conheço muitas cidades portuguesas.
d. Eu não sei onde ela mora?
e. O Manuel sabe falar muito bem francês.
f. Vocês já conhecem o professor de inglês ?
g. (Tu) consegues estudar com este barulho ?
h. Vocês não sabem quem é o professor de português ?
i. Ela precisa de comprar óculos, porque não consegue ver bem ao longe.
(consegue)

8. Complete os espaços com o verbo adequado: saber, poder, conhecer, conseguir.

a. No sábado, (eu) posso fazer as compras, porque tenho muito tempo livre.
b. (Você) PODE abrir a janela, por favor? Está muito calor aqui!
c. Eu já conheço muitas cidades portuguesas.
d. Eu não sei onde ela mora?
e. O Manuel sabe falar muito bem francês.
f. Vocês já conhecem o professor de inglês ?
g. (Tu) consegues estudar com este barulho ?
h. Vocês não SABEM quem é o professor de português ?
i. Ela precisa de comprar óculos, porque não consegui ver bem ao longe.

8. Complete os espaços com o verbo adequado: saber, poder, conhecer, conseguir.

a. No sábado, (eu) posso fazer as compras, porque tenho muito tempo livre.
b. (Você) podes abrir a janela, por favor? Está muito calor aqui!
c. Eu já conheço muitas cidades portuguesas.
d. Eu não sei onde ela mora?
e. O Manuel sabe falar muito bem francês.
f. Vocês já conhecem o professor de inglês ?
g. (Tu) consegues estudar com este barulho ?
h. Vocês não sabem quem é o professor de português ?
i. Ela precisa de comprar óculos, porque não consegue ver bem ao longe.

8. Complete os espaços com o verbo adequado: saber, poder, conhecer, conseguir.

a. No sábado, (eu) posso fazer as compras, porque tenho muito tempo livre.
b. (Você) podem abrir a janela, por favor? Está muito calor aqui!
c. Eu já conheço muitas cidades portuguesas.
d. Eu não sei onde ela mora?
e. O Manuel sabe falar muito bem francês.
f. Vocês já conhecem o professor de inglês ?
g. (Tu) consegues estudar com este barulho ?
h. Vocês não sabem quem é o professor de português ?
i. Ela precisa de comprar óculos, porque não consegue ver bem ao longe.

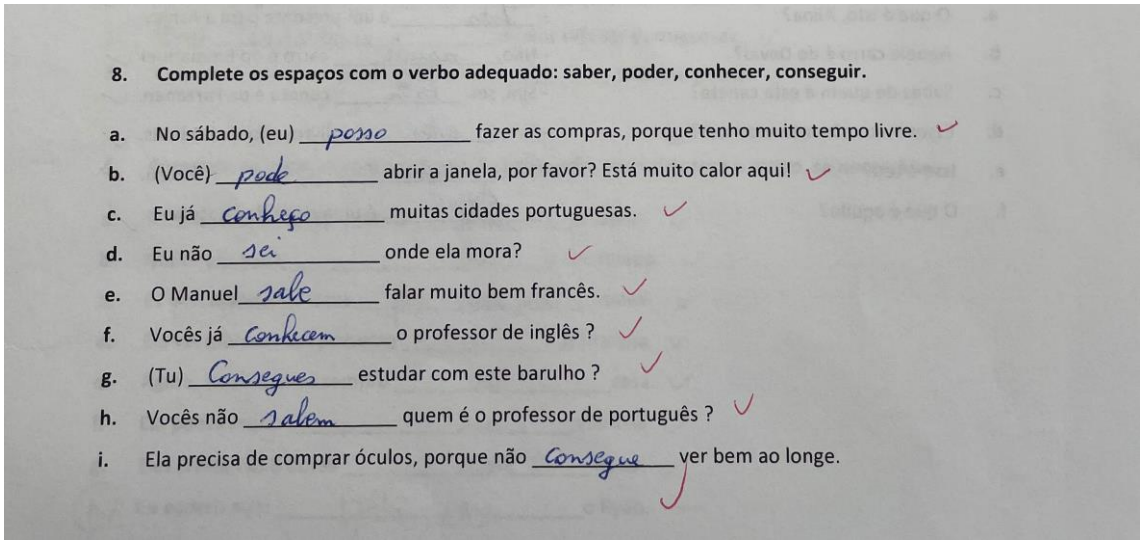
Knows can recognise able.

8. Complete os espaços com o verbo adequado: saber, poder, conhecer, conseguir.

a. No sábado, (eu) posso fazer as compras, porque tenho muito tempo livre.
b. (Você) pode abrir a janela, por favor? Está muito calor aqui!
c. Eu já conheço muitas cidades portuguesas.
d. Eu não sei onde ela mora?
e. O Manuel ~~consegue~~ falar muito bem francês. pode Sabe
f. Vocês já conhecem o professor de inglês ?
g. (Tu) podes estudar com este barulho ? Consegues
h. Vocês não Sabem quem é o professor de português ?
i. Ela precisa de comprar óculos, porque não ~~consegue~~ ver bem ao longe. consegue

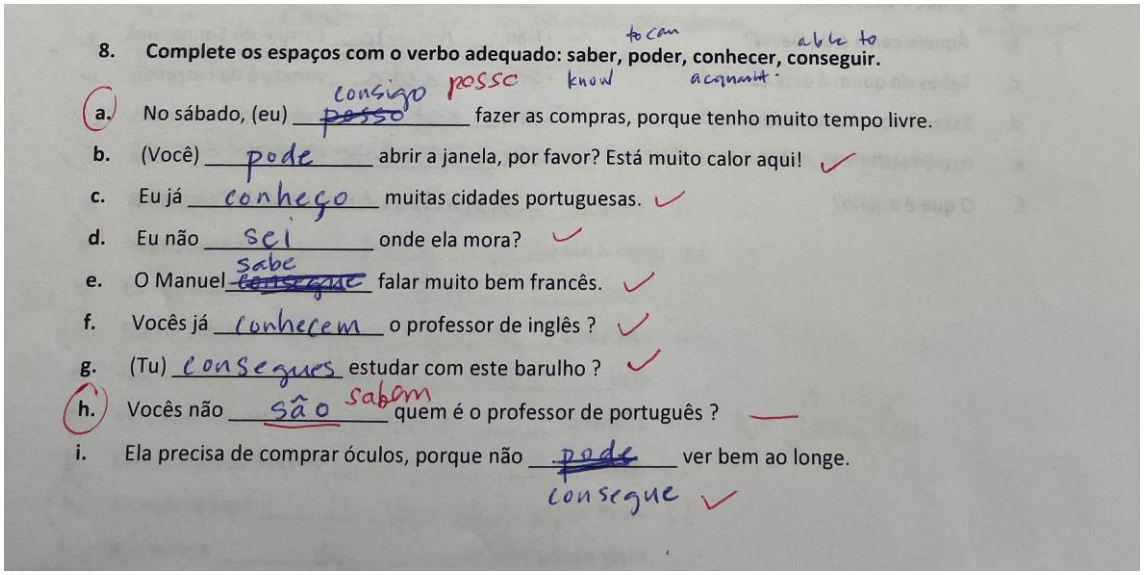
8. Complete os espaços com o verbo adequado: saber, poder, conhecer, conseguir.

a. No sábado, (eu) posso fazer as compras, porque tenho muito tempo livre.
b. (Você) pode abrir a janela, por favor? Está muito calor aqui!
c. Eu já conheço muitas cidades portuguesas.
d. Eu não sei onde ela mora?
e. O Manuel sabe falar muito bem francês.
f. Vocês já conhecem o professor de inglês ?
g. (Tu) Consegues estudar com este barulho ?
h. Vocês não Sabem quem é o professor de português ?
i. Ela precisa de comprar óculos, porque não consegue ver bem ao longe.



8. **Complete os espaços com o verbo adequado: saber, poder, conhecer, conseguir.**

a. No sábado, (eu) posso fazer as compras, porque tenho muito tempo livre.
b. (Você) pode abrir a janela, por favor? Está muito calor aqui!
c. Eu já conheço muitas cidades portuguesas.
d. Eu não sei onde ela mora?
e. O Manuel sabe falar muito bem francês.
f. Vocês já conhecem o professor de inglês ?
g. (Tu) Consegues estudar com este barulho ?
h. Vocês não sabem quem é o professor de português ?
i. Ela precisa de comprar óculos, porque não consegue ver bem ao longe.

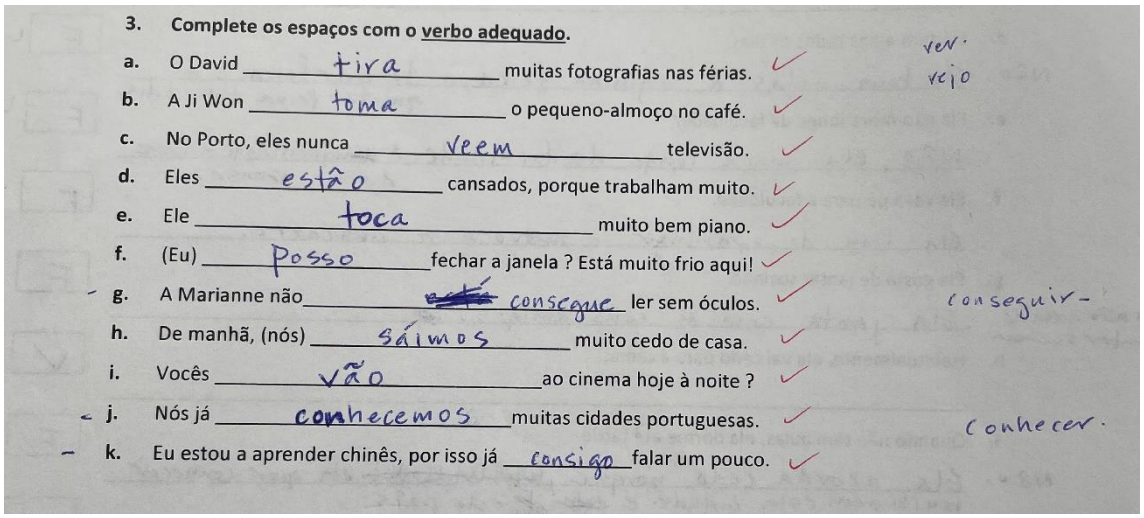


8. **Complete os espaços com o verbo adequado: saber, poder, conhecer, conseguir.**

to can — able to — know — acquaint.

a. No sábado, (eu) ~~posso~~ consigo posso fazer as compras, porque tenho muito tempo livre.
b. (Você) pode abrir a janela, por favor? Está muito calor aqui!
c. Eu já conheço muitas cidades portuguesas.
d. Eu não sei onde ela mora?
e. O Manuel ~~consegue~~ sabe falar muito bem francês.
f. Vocês já conhecem o professor de inglês ?
g. (Tu) consegues estudar com este barulho ?
h. Vocês não são sabem quem é o professor de português ?
i. Ela precisa de comprar óculos, porque não ~~pode~~ consegue ver bem ao longe.

26. Anexo 26



3. **Complete os espaços com o verbo adequado.**

ver. veio

a. O David tira muitas fotografias nas férias.
b. A Ji Won toma o pequeno-almoço no café.
c. No Porto, eles nunca veem televisão.
d. Eles estão cansados, porque trabalham muito.
e. Ele toca muito bem piano.
f. (Eu) Posso fechar a janela ? Está muito frio aqui!
g. A Marianne não ~~é~~ consegue ler sem óculos.
h. De manhã, (nós) saímos muito cedo de casa.
i. Vocês vão ao cinema hoje à noite ?
j. Nós já conhecemos muitas cidades portuguesas.
k. Eu estou a aprender chinês, por isso já consigo falar um pouco.

conseguir - conhecer.

3. **Complete os espaços com o verbo adequado.**

a. O David ___tira___ muitas fotografias nas férias.
b. A Ji Won ___tem toma___ o pequeno-almoço no café.
c. No Porto, eles nunca ___~~vêm~~ veem___ televisão.
d. Eles ___~~estão~~ têm estão___ cansados, porque trabalham muito.
e. Ele ___toca___ muito bem piano.
f. (Eu) ___ligo posso___ fechar a janela ? Está muito frio aqui!
g. A Marianne não___consegue___ ler sem óculos.
h. De manhã, (nós) ___acordas saímos___ muito cedo de casa.
i. Vocês ___~~vam~~ vão___ ao cinema hoje à noite ?
j. Nós já ___viajamos visitamos___ muitas cidades portuguesas.
k. Eu estou a aprender chinês, por isso já ___sei___ falar um pouco.

3. **Complete os espaços com o verbo adequado.**

a. O David ___tiras___ muitas fotografias nas férias.
b. A Ji Won ___como e / toma___ o pequeno-almoço no café.
c. No Porto, eles nunca ___têm veem___ televisão.
d. Eles ___estão___ cansados, porque trabalham muito.
e. Ele ___toca___ muito bem piano.
f. (Eu) ___posso___ fechar a janela ? Está muito frio aqui!
g. A Marianne não___conhece consegue___ ler sem óculos.
h. De manhã, (nós) ___chegamos saímos___ muito cedo de casa.
i. Vocês ___ir vão___ ao cinema hoje à noite ?
j. Nós já ___e sabemos conhecemos___ muitas cidades portuguesas.
k. Eu estou a aprender chinês, por isso já ___~~sou~~ sei___ falar um pouco.

3. **Complete os espaços com o verbo adequado.**

a. O David ___tira___ muitas fotografias nas férias.
b. A Ji Won ___toma___ o pequeno-almoço no café.
c. No Porto, eles nunca ___veem___ televisão.
d. Eles ___estão___ cansados, porque trabalham muito.
e. Ele ___toca___ muito bem piano.
f. (Eu) ___posso___ fechar a janela ? Está muito frio aqui!
g. A Marianne não___consegue___ ler sem óculos.
h. De manhã, (nós) ___saímos___ muito cedo de casa.
i. Vocês ___vão___ ao cinema hoje à noite ?
j. Nós já ___conhecemos___ muitas cidades portuguesas.
k. Eu estou a aprender chinês, por isso já ___sei___ falar um pouco.

3. Complete os espaços com o verbo adequado.

a. O David ___tira___ muitas fotografias nas férias.
b. A Ji Won ___toma___ o pequeno-almoço no café.
c. No Porto, eles nunca ___veem___ televisão.
d. Eles ___estão___ cansados, porque trabalham muito.
e. Ele ___toca___ muito bem piano.
f. (Eu) ___Posso___ fechar a janela ? Está muito frio aqui!
g. A Marianne não ___consegue___ ler sem óculos.
h. De manhã, (nós) ___acordamos saímos___ muito cedo de casa.
i. Vocês ___vão___ ao cinema hoje à noite ?
j. Nós já ___conhecemos___ muitas cidades portuguesas.
k. Eu estou a aprender chinês, por isso já ___sei___ falar um pouco.

3. Complete os espaços com o verbo adequado.

a. O David ___tira___ muitas fotografias nas férias.
b. A Ji Won ___toma___ o pequeno-almoço no café.
c. No Porto, eles nunca ___vêm veem___ televisão.
d. Eles ___estão___ cansados, porque trabalham muito.
e. Ele ___toca___ muito bem piano.
f. (Eu) ___Posso___ fechar a janela ? Está muito frio aqui!
g. A Marianne não ___consegue___ ler sem óculos.
h. De manhã, (nós) ___[illegible] saímos___ muito cedo de casa.
i. Vocês ___vaem___ ao cinema hoje à noite ?
j. Nós já ___conhecemos___ muitas cidades portuguesas.
k. Eu estou a aprender chinês, por isso já ___consigo___ falar um pouco.

3. Complete os espaços com o verbo adequado.

a. O David ___tira___ muitas fotografias nas férias.
b. A Ji Won ___toma___ o pequeno-almoço no café.
c. No Porto, eles nunca ___veem___ televisão.
d. Eles ___estão___ cansados, porque trabalham muito.
e. Ele ___toca___ muito bem piano.
f. (Eu) ___Posso___ fechar a janela ? Está muito frio aqui!
g. A Marianne não ___Consegue___ ler sem óculos.
h. De manhã, (nós) ___chegamos___ muito cedo de casa.
i. Vocês ___não___ ao cinema hoje à noite ?
j. Nós já ___Conhecemos___ muitas cidades portuguesas.
k. Eu estou a aprender chinês, por isso já ___sei___ falar um pouco.

3. Complete os espaços com o verbo adequado.

a. O David tira muitas fotografias nas férias. ✓
b. A Ji Won come / toma o pequeno-almoço no café. ✓
c. No Porto, eles nunca veem televisão. ✓
d. Eles estão cansados, porque trabalham muito. ✓
e. Ele troca toca muito bem piano. —
f. (Eu) posso fechar a janela ? Está muito frio aqui! ✓
g. A Marianne não pode ler sem óculos. — consegue
h. De manhã, (nós) saímos muito cedo de casa. ✓
i. Vocês vão ao cinema hoje à noite ? ✓
j. Nós já conhecemos muitas cidades portuguesas. ✓
k. Eu estou a aprender chinês, por isso já sei falar um pouco. ✓

---

3. Complete os espaços com o verbo adequado.

a. O David tira muitas fotografias nas férias. ✓
b. A Ji Won coma / toma o pequeno-almoço no café. ✓
c. No Porto, eles nunca vêm veem televisão.
d. Eles estão cansados, porque trabalham muito.
e. Ele toca muito bem piano.
f. (Eu) posso fechar a janela ? Está muito frio aqui!
g. A Marianne não pode consegue ler sem óculos. — gosta de
h. De manhã, (nós) ~~saímos~~ saímos muito cedo de casa. ✓ retum
i. Vocês vão ao cinema hoje à noite ? ✓
j. Nós já conhecemos muitas cidades portuguesas. ✓
k. Eu estou a aprender chinês, por isso já consigo falar um pouco. ✓

---

3. Complete os espaços com o verbo adequado.

a. O David ~~toma~~ toma muitas fotografias nas férias. tira
b. A Ji Won coma toma o pequeno-almoço no café. ✓
c. No Porto, eles nunca VEEM televisão. ✓
d. Eles estão cansados, porque trabalham muito. ✓
e. Ele TOCA muito bem piano. ✓
f. (Eu) Posso fechar a janela ? Está muito frio aqui! ✓
g. A Marianne não Boa ler sem óculos. —
h. De manhã, (nós) VAMOS muito cedo de casa.
i. Vocês VÊM / vão ao cinema hoje à noite ? ✓
j. Nós já conhecemos muitas cidades portuguesas. ✓
k. Eu estou a aprender chinês, por isso já sei falar um pouco. ✓

3. **Complete os espaços com o verbo adequado.**

a. O David tira muitas fotografias nas férias.

b. A Ji Won toma o pequeno-almoço no café.

c. No Porto, eles nunca vim veem televisão.

d. Eles estão cansados, porque trabalham muito.

e. Ele ~~tem~~ toca muito bem piano.

f. (Eu) posso fechar a janela ? Está muito frio aqui!

g. A Marianne não consegue ler sem óculos.

h. De manhã, (nós) saímos muito cedo de casa.

i. Vocês vão ao cinema hoje à noite ?

j. Nós já conheçem muitas cidades portuguesas.

k. Eu estou a aprender chinês, por isso já sei falar um pouco.

3. **Complete os espaços com o verbo adequado.**

a. O David tira muitas fotografias nas férias.

b. A Ji Won toma o pequeno-almoço no café.

c. No Porto, eles nunca veem televisão.

d. Eles estão cansados, porque trabalham muito.

e. Ele toca muito bem piano.

f. (Eu) Posso fechar a janela ? Está muito frio aqui!

g. A Marianne não consegue ler sem óculos.

h. De manhã, (nós) saímos muito cedo de casa.

i. Vocês vão ao cinema hoje à noite ?

j. Nós já conhecemos muitas cidades portuguesas.

k. Eu estou a aprender chinês, por isso já sei falar um pouco.