

2.º CICLO DE ESTUDOS

ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO, NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ALEMÃO

A Classe Jigsaw como promotora de Conhecimento Explícito da Língua e de Autonomia em LM e em LE

Bruna Filipa Gomes da Costa Santos

M

2025



Bruna Filipa Gomes da Costa Santos

A Classe Jigsaw como Promotora de Autonomia e de Conhecimento Explícito da Língua em LM e em LE

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Alemão, orientada pela Professora Doutora Simone Madeleine Auf Der Maur

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

É melhor dois do que um só:

Tirarão melhor proveito do seu esforço.

Se caírem, um ergue o seu companheiro.

(Eclesiastes 4, 9-10)

Sumário

Declaração de honra / Declaration of Honour	9
Agradecimentos	10
Resumo	12
Abstract	13
Abstract	14
Índice de Figuras	15
Índice de Tabelas.....	16
Índice de Gráficos.....	17
Lista de abreviaturas e siglas.....	19
Introdução	20
1. Contextualização da intervenção e justificação da ação.....	22
1.1. Caracterização do contexto educativo	22
1.1.1. Caracterização da Escola Secundária de Ermesinde.....	22
1.1.2. Caracterização do Colégio Júlio Dinis	23
1.1.3. Caracterização das turmas	24
1.2. Identificação do problema	27
1.2.1. Observação de aulas da turma de 10.º ano de Alemão	27
1.2.2. Observação de aulas da turma do 10.º ano de Português	29
1.2.3. Diagnose (Ciclo 0)	30
1.2.3.1. O ciclo de diagnose na turma de 10.º ano de Alemão	32
1.2.3.2. O ciclo de diagnose na turma de 10.º ano de Português	33
1.2.4. Inquérito por questionário	34
1.2.5. Conclusões sobre os dados recolhidos.....	35
2. Fundamentação teórica	39
2.1. Colaborar vs. cooperar – posicionamento teórico e definição	39

2.2.	Classe Jigsaw	40
2.2.1.	Contexto de surgimento da Classe Jigsaw	41
2.2.2.	Bases teóricas da Classe Jigsaw – a aprendizagem cooperativa	41
2.2.3.	Funcionamento da Classe Jigsaw e as suas potencialidades	44
2.3.	Conhecimento explícito da língua	49
2.4.	Autonomia.....	51
3.	Desenho do estudo	54
3.1.	Método científico	54
3.1.1.	Ferramentas de recolha de dados	55
3.2.	Plano de ação	56
3.2.1.	1.º Ciclo de I-A da turma de Alemão	61
3.2.1.1.	Prática letiva	61
3.2.1.2.	Dados obtidos.....	63
3.2.1.3.	Reflexão acerca dos dados obtidos	69
3.2.2.	1.º ciclo de I-A da turma de Português.....	71
3.2.2.1.	Prática letiva	72
3.2.2.2.	Dados obtidos.....	74
3.2.2.3.	Reflexão sobre os dados obtidos.....	81
3.2.3.	2.º ciclo de I-A de Alemão	83
3.2.3.1.	Prática letiva	84
3.2.3.2.	Dados obtidos.....	85
3.2.3.3.	Reflexão sobre os dados obtidos.....	91
3.2.3.4.	Análise do inquérito por questionário final de Alemão.....	93
3.2.4.	2.º ciclo de I-A de Português	100
3.2.4.1.	Prática letiva	101
3.2.4.2.	Dados obtidos.....	102
3.2.4.3.	Reflexão sobre os dados obtidos.....	107
3.2.4.4.	Análise do inquérito por questionário final de Português	109
	Considerações finais.....	117

Referências Bibliográficas	122
Anexos.....	126
Anexo 1	127
Anexo 2	128
Anexo 3	129
Anexo 4	130
Anexo 5	132
Anexo 6	134
Anexo 7	136
Anexo 8	140
Anexo 9	144
Anexo 10	148
Anexo 11	152
Anexo 12	156
Anexo 13	160
Anexo 14	164
Anexo 15	168
Anexo 16	170
Anexo 17	172
Anexo 18	176
Anexo 18	181
Anexo 20	183
Anexo 21	184
Anexo 22	186

Anexo 23	189
Anexo 24	193
Anexo 25	196
Anexo 26	201
Anexo 27	206
Anexo 28	211
Anexo 29	213
Anexo 30	215
Anexo 31	216
Anexo 32	218
Anexo 33	221
Anexo 34	223
Anexo 35	225
Anexo 36	231
Anexo 37	237
Anexo 38	242
Anexo 39	247
Anexo 40	249
Anexo 41	250
Anexo 42	252
Anexo 43	254
Anexo 44	255
Anexo 45	258
Anexo 46	263

Anexo 47	269
Anexo 48	274
Anexo 49	279
Anexo 50	283
Anexo 51	285
Anexo 52	286
Anexo 53	288
Anexo 54	292
Anexo 55	294
Anexo 56	296
Anexo 57	301
Anexo 58	306
Anexo 59	310
Anexo 60	312
Anexo 61	313
Anexo 62	315
Anexo 63	317

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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

I hereby declare that this thesis/dissertation/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) da/o presente tese/dissertação/relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

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 thesis/dissertation/report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Valongo, 28 de setembro de 2025

Bruna Filipa Gomes da Costa Santos

Agradecimentos

O caminho traçado durante os dois últimos anos deveu-se, em grande parte, a muitos dos corações que já me acompanhavam e a outros tantos que se cruzaram com o meu. A todos eles gostaria de deixar um abraço agradecido.

Antes de tudo, ao meu Paizinho do Céu, que nunca cessou de me enviar os seus lírios do campo (Lc 12, 27), lembrando-me, ao longo destes dois anos, a doce graça que é poder confiar n'Aquele que me guarda (Sl 121).

Ao meu Papá, que me mima todos os dias desde que me lembro e que acredita em mim como ninguém, não se cansando de investir no seu “meu amor” nem de o guiar pelos caminhos da vida.

A toda a minha restante família, àqueles que acreditaram (e acreditam) na sua menina. À minha mãe, que, com o seu exemplo, ensina muitíssimo à sua Nuna sobre o amor ao próximo. À minha querida tia Bé, que suportou todos os altos e baixos destes dois anos com a sua “princesa das arábias”, tranquilizando-a todos os dias. Aos meus avós, que acompanharam (e acompanham) de lá de cima a sua “cachopa”, a quem muito ensinaram desde tenra idade. À minha tia Nita, que defende e apoia incansavelmente a sua querida sobrinha. À minha avó Guidinha e à minha avó Tetinha, que tanto aquecem a sua neta com os seus olhares maternais.

Aos meus amigos (em especial, à minha Teresinha) e a todos aqueles por quem nutro um grande amor e que partilharam comigo cada passo desta caminhada. À comunidade do Amial e à PazJuva, que foram e são um porto de abrigo diário. Aos Frades Capuchinhos do Amial, que me acompanharam na fé. Às Irmãs do Bom Pastor, e em especial, à Irmã Margarida, que tanto reza por mim e que me recebe sempre.

À Professora Júlia Miranda, que me orientou e acolheu de maneira tão maternal. À Professora Simone Auf Der Maur, que nunca desistiu de mim, motivando-me a fazer sempre mais e melhor.

Ao Professor Rui Oliveira, que acreditou em mim desde o primeiro dia, desafiando-me sempre a crescer, e que, até hoje, me acompanha como um $\lambda\bar{\lambda}$ no mundo da docência.

À Professora Cláudia Soares, que acreditou nas minhas capacidades e me desafiou a ser uma excelente professora. Ao Professor Miguel Correia, que me acompanhou tão fielmente durante todo o percurso de aprendizagem e com quem foi uma alegria trabalhar nos mais variados projetos.

Às minhas duas queridas colegas de estágio, que ouviram os meus anseios tão pacientemente.

À Escola Secundária de Ermesinde e ao Colégio Júlio Dinis, que me receberam tão calorosamente.

Por fim, deixo ainda um agradecimento imenso aos meus alunos, aos que por mim já passaram e aos muitos que passarão. Sem vocês nunca seria possível.

A todos guardo no meu coração com a certeza de que são um verdadeiro presentinho de Deus.

Resumo

O presente relatório apresenta o Projeto de Investigação-Ação realizado no âmbito do estágio pedagógico integrante no Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Alemão, ministrado pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A investigação foi desenvolvida na disciplina de Alemão, no ano letivo 2023/24, no Agrupamento de Escolas de Ermesinde e, na disciplina de Português, no ano letivo 2024/25, no Colégio Júlio Dinis.

Através da observação de aulas e da aplicação de uma atividade de diagnose, reconheceu-se que, nos dois contextos, os alunos revelavam dificuldades no conhecimento explícito da língua e na autonomia. Nesse sentido, compreendeu-se que a classe Jigsaw, um método de ensino-aprendizagem cooperativo, podia constituir uma ferramenta útil na intervenção a realizar. Assim sendo, partindo da metodologia própria da Investigação-Ação, criou-se um plano de ação para os dois anos letivos, baseado em bibliografia teórica relevante, que objetivou promover tanto o conhecimento explícito da língua, visando cimentar as dificuldades gramaticais apontadas pelos alunos, como a autonomia em sala de aula, competência essencial no desenvolvimento do perfil do aluno. Da mesma intervenção pretendeu-se, também, compreender se a classe Jigsaw seria uma estratégia mais profícua no trabalho de consolidação ou no trabalho de aprendizagem de conhecimentos explícitos da língua.

Ao longo dos ciclos interventivos, recolheram-se diversos dados (através de inquéritos por questionário e da análise dos documentos trabalhados pelos alunos) que, uma vez analisados, evidenciaram o impacto positivo do plano de ação implementado e a relevância em prosseguir com investigações de natureza semelhante. Em particular, verificou-se que a utilização da classe Jigsaw influenciou significativamente e positivamente tanto a consolidação dos conhecimentos explícitos da língua como o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Palavras-chave: classe Jigsaw; conhecimento explícito da língua; autonomia; aprendizagem cooperativa.

Abstract

This report presents the Arction Research Project carried out as part of the pedagogical internship included in the Master's Degree in Teaching Portuguese and Foreign Languages in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, in the area of specialisation in German, taught by the Faculty of Arts of the University of Porto. The research was carried out in the German subject in the 2023/24 school year at the Ermesinde School Group and in the Portuguese subject in the 2024/25 school year at Colégio Júlio Dinis.

Through classroom observation and the application of a diagnostic activity, it was recognised that, in both contexts, students had difficulties with explicit knowledge of the language and autonomy. In this sense, it was understood that the Jigsaw classroom, a cooperative teaching-learning method, could be a useful tool in the intervention to be carried out. Therefore, based on the Action Research methodology, an action plan was created for the two school years, based on relevant theoretical bibliography, which aimed to promote both explicit knowledge of the language, with a view to cementing the grammatical difficulties pointed out by the students, and autonomy in the classroom, an essential skill in the development of the student's profile. The same intervention also sought to understand whether the Jigsaw classroom would be a more fruitful strategy in consolidation work or in learning explicit language knowledge.

Throughout the intervention cycles, various data were collected (through questionnaire surveys and analysis of the documents worked on by the students) which, once analysed, showed the positive impact of the action plan implemented and the relevance of continuing with similar research. In particular, it was found that the use of the Jigsaw classroom had a significant and positive influence on both the consolidation of explicit language knowledge and the development of students' autonomy.

Key-words: Jigsaw classroom; explicit language knowledge; autonomy; cooperative learning.

Abstract

Der vorliegende Bericht stellt das Aktionsforschungsprojekt vor, das im Rahmen des pädagogischen Praktikums durchgeführt wurde. Das Praktikum ist Teil des Masterstudiengangs für das Lehramt für Portugiesisch und Fremdsprache (3. Zyklusstufe der Grundschule und Sekundarstufe, Spezialisierungsbereich Deutsch) an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Porto. Das Projekt wurde 2023/24 im Fach Deutsch am Agrupamento de Escolas de Ermesinde und 2024/25 im Fach Portugiesisch am Colégio Júlio Dinis entwickelt.

Durch die Beobachtung von Unterrichtsstunden und die Durchführung einer diagnostischen Aktivität wurde festgestellt, dass die Schüler in beiden Kontexten Schwierigkeiten mit dem expliziten Sprachwissen und der Autonomie zeigten. Daher wurde die Jigsaw-Methode, eine kooperative Lehr- und Lernmethode, als potenziell nützliches Instrument für die geplante Intervention angesehen. Ausgehend von der spezifischen Methodik der Aktionsforschung wurde ein Aktionsplan für die beiden Schuljahre erstellt, der auf relevanter theoretischer Literatur basierte. Ziel war es, sowohl das explizite Sprachwissen zu fördern, um die von den Schülern aufgezeigten grammatikalischen Schwierigkeiten zu festigen, als auch die Autonomie im Klassenzimmer zu stärken, eine wesentliche Kompetenz für die Entwicklung des Schülerprofils. Ein weiteres Ziel der Intervention war es, herauszufinden, ob die Jigsaw-Methode eine effektivere Strategie für die Konsolidierung oder für die Aneignung von explizitem Sprachwissen darstellt.

Im Laufe der Interventionszyklen wurden verschiedene Daten (durch Fragebögen und die Analyse der von den SchülerInnen bearbeiteten Dokumente) gesammelt, die nach ihrer Analyse die positiven Auswirkungen des implementierten Aktionsplans und die Relevanz der Fortsetzung ähnlicher Forschungsprojekte belegten. Insbesondere wurde festgestellt, dass der Einsatz der Jigsaw-Methode sowohl die Festigung grammatikalischer Kenntnisse als auch die Entwicklung der Autonomie der Schüler positiv beeinflusste.

Schlüsselwörter: Jigsaw-Methode; explizites Sprachwissen; Autonomie; kooperatives Lernen.

Índice de Figuras

FIGURA 1 – ESQUEMA DE FUNCIONAMENTO DA CLASSE JIGSAW.....	45
FIGURA 2 – ESPIRAL DE CICLOS DA I-A	55

Índice de Tabelas

TABELA 1— PLANO DE AÇÃO TRAÇADO PARA O ANO LETIVO DE 2023/24 (ALEMÃO).....	57
TABELA 2 — PLANO DE AÇÃO TRAÇADO PARA O ANO LETIVO DE 2024/25 (PORTUGUÊS)	58
TABELA 3 — REGISTOS NO DIÁRIO DE INVESTIGADOR ACERCA DO 1.º CICLO DE ALEMÃO	63
TABELA 4— ANÁLISE DOCUMENTAL DA FICHA DE APONTAMENTOS NO GRUPO DE EXPERTS (1.º CICLO DE ALEMÃO).....	64
TABELA 5 — ANÁLISE DOCUMENTAL DA FICHA DE APONTAMENTOS NO GRUPO DE ORIGEM (1.º CICLO DE ALEMÃO)	65
TABELA 6— ANÁLISE DOCUMENTAL DOS TESTES FINAIS DO 1.º CICLO DE ALEMÃO	66
TABELA 7 — REGISTOS NO DIÁRIO DE INVESTIGADOR ACERCA DO 1.º CICLO DE PORTUGUÊS.....	74
TABELA 8 — ANÁLISE DOCUMENTAL DA FICHA DE APONTAMENTOS NO GRUPO DE EXPERTS (1.º CICLO DE PORTUGUÊS)	75
TABELA 9 — ANÁLISE DOCUMENTAL DA FICHA DE APONTAMENTOS NO GRUPO DE ORIGEM (1.º CICLO DE PORTUGUÊS)	76
TABELA 10 — ANÁLISE DOCUMENTAL DOS TESTES FINAIS DO 1.º CICLO DE PORTUGUÊS	77
TABELA 11 — REGISTOS NO DIÁRIO DE INVESTIGADOR ACERCA DO 2.º CICLO DE ALEMÃO	85
TABELA 12— ANÁLISE DOCUMENTAL DA FICHA DE APONTAMENTOS NO GRUPO DE EXPERTS (2.º CICLO DE ALEMÃO)	86
TABELA 13 — ANÁLISE DOCUMENTAL DA FICHA DE APONTAMENTOS NO GRUPO DE ORIGEM (2.º CICLO DE ALEMÃO)	88
TABELA 14 — ANÁLISE DOCUMENTAL DOS TESTES FINAIS DO 2.º CICLO DE ALEMÃO	90
TABELA 15— REGISTOS NO DIÁRIO DE INVESTIGADOR ACERCA DO 2.º CICLO DE PORTUGUÊS	102
TABELA 16 — ANÁLISE DOCUMENTAL DA FICHA DE APONTAMENTOS NO GRUPO DE EXPERTS (2.º CICLO DE PORTUGUÊS) ..	103
TABELA 17 — ANÁLISE DOCUMENTAL DA FICHA DE APONTAMENTOS NO GRUPO DE ORIGEM (2.º CICLO DE PORTUGUÊS) ...	105

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – RESULTADOS DAS PERCEÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DA UTILIDADE DO JIGSAW PARA PERCEBER O CONTEÚDO GRAMATICAL DIE DEKLINATION DES FEMININUMS, MASKULINUMS, NEUTRUMS UND PLURALS IM NOMINATIV, AKKUSATIV UND DATIV	68
GRÁFICO 2 – RESULTADOS DAS PERCEÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DA UTILIDADE DO JIGSAW PARA PERCEBER O CONTEÚDO GRAMATICAL SATZSTELLUNG	68
GRÁFICO 3 – RESULTADOS DAS PERCEÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DA UTILIDADE DO JIGSAW PARA PERCEBER O CONTEÚDO GRAMATICAL DIE TRENN- UND UNTRENNBAREN VERBEN	69
GRÁFICO 4 – RESULTADOS DAS PERCEÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DA UTILIDADE DO JIGSAW PARA PERCEBER O CONTEÚDO GRAMATICAL ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS	80
GRÁFICO 5 – RESULTADOS DAS PERCEÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DA UTILIDADE DO JIGSAW PARA PERCEBER O CONTEÚDO GRAMATICAL ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS	80
GRÁFICO 6 – RESULTADOS DAS PERCEÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DA UTILIDADE DO JIGSAW PARA PERCEBER O CONTEÚDO GRAMATICAL ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS RELATIVAS	81
GRÁFICO 7 – PERCEÇÃO DOS ALUNOS RESPEITANTE À FASE DE TRABALHO INDIVIDUAL NO 1.º CICLO DA I-A DE ALEMÃO	94
GRÁFICO 8 – PERCEÇÃO DOS ALUNOS RESPEITANTE À FASE DE TRABALHO NOS GRUPOS DE EXPERTS NO 1.º CICLO DA I-A DE ALEMÃO	94
GRÁFICO 9 – PERCEÇÃO DOS ALUNOS RESPEITANTE À FASE DE TRABALHO NOS GRUPOS DE ORIGEM NO 1.º CICLO DA I-A DE ALEMÃO	95
GRÁFICO 10 – AVALIAÇÃO DOS ALUNOS RELATIVAMENTE À UTILIDADE DA CLASSE JIGSAW PARA CONSOLIDAR DIE TRENNBAREN UND UNTRENNBAREN VERBEN	95
GRÁFICO 11 – AVALIAÇÃO DOS ALUNOS RELATIVAMENTE À UTILIDADE DA CLASSE JIGSAW PARA CONSOLIDAR DIE SATZSTELLUNG	96
GRÁFICO 12 – AVALIAÇÃO DOS ALUNOS RELATIVAMENTE À UTILIDADE DA CLASSE JIGSAW PARA CONSOLIDAR DIE DEKLINATION DES ADJEKTIVES UND DES ARTIKELS IM NOMINATIV, AKKUSATIV UND DATIV	96
GRÁFICO 13 – PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS RELATIVAMENTE AO FUTURO USO DA CLASSE JIGSAW PARA CONSOLIDAR CONTEÚDOS GRAMATICAIS EM ALEMÃO	97
GRÁFICO 14 - PERCEÇÃO DOS ALUNOS RESPEITANTE À FASE DE TRABALHO INDIVIDUAL NO 2.º CICLO DA I-A DE ALEMÃO	97
GRÁFICO 15 – PERCEÇÃO DOS ALUNOS RESPEITANTE À FASE DE TRABALHO NOS GRUPOS DE EXPERTS NO 2.º CICLO DA I-A DE ALEMÃO	98
GRÁFICO 16 – PERCEÇÃO DOS ALUNOS RESPEITANTE À FASE DE TRABALHO NOS GRUPOS DE ORIGEM NO 2.º CICLO DA I-A DE ALEMÃO	98
GRÁFICO 17 – AVALIAÇÃO DOS ALUNOS RELATIVAMENTE À UTILIDADE DA CLASSE JIGSAW PARA APRENDER DAS PERFEKT ...	98
GRÁFICO 18 – PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS RELATIVAMENTE AO FUTURO USO DA CLASSE JIGSAW PARA APRENDER CONTEÚDOS GRAMATICAIS	99
GRÁFICO 19 – AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA CLASSE JIGSAW NA MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA	100

GRÁFICO 20 – PERCEÇÃO DOS ALUNOS RESPEITANTE À FASE DE TRABALHO INDIVIDUAL NO 1.º CICLO DA I-A DE PORTUGUÊS	110
GRÁFICO 21 – PERCEÇÃO DOS ALUNOS RESPEITANTE À FASE DE TRABALHO NOS GRUPOS DE EXPERTS NO 1.º CICLO DA I-A DE PORTUGUÊS.....	111
GRÁFICO 22 – PERCEÇÃO DOS ALUNOS RESPEITANTE À FASE DE TRABALHO NOS GRUPOS DE ORIGEM NO 1.º CICLO DA I-A DE PORTUGUÊS.....	111
GRÁFICO 23 – AVALIAÇÃO DOS ALUNOS RELATIVAMENTE À UTILIDADE DA CLASSE JIGSAW PARA CONSOLIDAR AS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS	112
GRÁFICO 24 – AVALIAÇÃO DOS ALUNOS RELATIVAMENTE À UTILIDADE DA CLASSE JIGSAW PARA CONSOLIDAR AS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS	112
GRÁFICO 25 – AVALIAÇÃO DOS ALUNOS RELATIVAMENTE À UTILIDADE DA CLASSE JIGSAW PARA CONSOLIDAR AS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS RELATIVAS	112
GRÁFICO 26 – PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS RELATIVAMENTE AO FUTURO USO DA CLASSE JIGSAW PARA CONSOLIDAR CONTEÚDOS GRAMATICAIS EM PORTUGUÊS.....	113
GRÁFICO 27 - PERCEÇÃO DOS ALUNOS RESPEITANTE À FASE DE TRABALHO INDIVIDUAL NO 2.º CICLO DA I-A DE PORTUGUÊS	113
GRÁFICO 28 - PERCEÇÃO DOS ALUNOS RESPEITANTE À FASE DE TRABALHO NOS GRUPOS DE EXPERTS NO 2.º CICLO DA I-A DE PORTUGUÊS.....	114
GRÁFICO 29 - PERCEÇÃO DOS ALUNOS RESPEITANTE À FASE DE TRABALHO NOS GRUPOS DE ORIGEM NO 2.º CICLO DA I-A DE PORTUGUÊS.....	114
GRÁFICO 30 – AVALIAÇÃO DOS ALUNOS RELATIVAMENTE À UTILIDADE DA CLASSE JIGSAW PARA APRENDER A COESÃO LEXICAL	115
GRÁFICO 31 – AVALIAÇÃO DOS ALUNOS RELATIVAMENTE À UTILIDADE DA CLASSE JIGSAW PARA APRENDER A COESÃO GRAMATICAL	115
GRÁFICO 32 - PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS RELATIVAMENTE AO FUTURO USO DA CLASSE JIGSAW PARA APRENDER CONTEÚDOS GRAMATICAIS	116
GRÁFICO 33 - AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA CLASSE JIGSAW NA MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA.....	116

Lista de abreviaturas e siglas

AEE.....	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE
AE.....	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
CJD	COLÉGIO JÚLIO DINIS
ESE	ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
I-A	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LM	LÍNGUA MATERNA
PIA	PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
QECRL	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS
UP	UNIVERSIDADE DO PORTO

Introdução

O presente relatório de estágio desenvolveu-se no âmbito do estágio pedagógico de Alemão e de Português, que se integra no Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Alemão, ao longo dos anos letivos de 2023/24 e 2025/26, no Agrupamento de Escolas de Ermesinde e no Colégio Júlio Dinis, respetivamente. O trabalho encontra-se estruturado em três capítulos, subdivididos em diferentes subcapítulos, que culminarão na formulação de conclusões.

De facto, antes de explanar a forma de divisão dos capítulos, deve ter-se em consideração que, para a investigação desenvolvida, tendo em conta as dificuldades observadas, se orientou a intervenção para o trabalho do conhecimento explícito da língua, dado que, ao constituir-se como um domínio previsto nas Aprendizagens Essenciais (2018), deve ocupar um papel central nas aulas de LM e LE. Reconhecendo-se igualmente que a autonomia é uma competência prevista no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), a par do aperfeiçoamento do conhecimento explícito da língua, por se terem constatado dificuldades por parte dos alunos em conduzir um trabalho autónomo em aula, focou-se também a intervenção no desenvolvimento da competência autónoma.

Assim sendo, no primeiro capítulo, descrevem-se os dois contextos de intervenção, bem como se caracterizam as turmas nas quais se implementou o plano de ação delineado. Com base na caracterização do perfil de ambas as turmas, apresenta-se a identificação do problema, determinado através da observação e da aplicação de um ciclo diagnóstico. A partir do reconhecimento das dificuldades dos alunos, expõe-se a questão orientadora formulada e os objetivos associados à investigação.

No segundo capítulo, fornece-se o enquadramento que serviu de base teórica ao plano de ação investigativo. Nesse sentido, estabelece-se a diferença entre “colaborar” e “cooperar” para, posteriormente, se apresentar o suporte teórico que originou a classe Jigsaw, e, também, o próprio modelo de ensino-aprendizagem cooperativo. Ademais, no mesmo capítulo, menciona-se a fundamentação teórica estrutural para definir o

conhecimento explícito da língua e a autonomia, destacando-se a importância do desenvolvimento de ambas as competências em sala de aula.

No terceiro capítulo, revela-se o plano de ação condutor da investigação, descrevem-se os dois ciclos implementados em Alemão e em Português e analisam-se os dados recolhidos a partir dos documentos trabalhados pelos alunos e dos inquéritos por questionário aplicados. A análise realizada faz-se acompanhar de reflexões sobre os dados obtidos que visam a chegada a conclusões.

Nas considerações finais, à luz das evidências recolhidas, ponderam-se todos os pontos de análise e teceram-se conclusões acerca dos dois ciclos investigativos, nos dois contextos, abarcando-se ainda a reflexão sobre os aspetos a melhorar para futuras investigações.

Nos anexos, encontram-se os diversos materiais criados no âmbito do projeto investigativo desenvolvido, os questionários aplicados e, também, a digitalização de partes dos trabalhos dos alunos relevantes para a análise, reflexão e chegada a conclusões.

1. Contextualização da intervenção e justificação da ação

Neste capítulo, apresentar-se-ão todos os elementos que contextualizam a intervenção e justificam a Investigação-Ação (doravante I-A) conduzida ao longo dos anos letivos 2023/2024 e 2024/2025. Neste sentido, enquadrar-se-ão os dois contextos de intervenção da prática pedagógica, mencionando-se as informações mais relevantes, caracterizar-se-ão as turmas com as quais se trabalhou e explicar-se-ão os procedimentos que permitiram a identificação do problema, refletindo-se sobre os dados recolhidos e apresentando-se a questão de investigação que serviu de base à criação do Projeto de Investigação-Ação (doravante PIA).

1.1. Caracterização do contexto educativo

No âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, na área de especialização de Alemão, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (doravante FLUP), a prática de ensino supervisionada em Alemão foi realizada no ano letivo de 2023/24, na Escola Secundária de Ermesinde, e a prática supervisionada em Português foi realizada no ano letivo seguinte, no Colégio Júlio Dinis, no Porto.

1.1.1. Caracterização da Escola Secundária de Ermesinde

O Agrupamento de Escolas de Ermesinde (doravante AEE)¹, localizado no concelho de Valongo, é composto pela Escola Secundária de Ermesinde (doravante ESSE), a escola sede, pelas Escolas EB1/JI de Sampaio, da Gandra e da Bela, pela EB2/3 D. António Ferreira Gomes, pela Escola Segunda Oportunidade de Valongo e pelo Centro Qualifica.

O Agrupamento tem ofertas educativas nos diferentes ciclos de ensino e acolhe um número considerável de população infantojuvenil, proveniente do concelho ou de concelhos vizinhos. A oferta formativa da Escola Sede abrange desde o 5.º ano do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, com quatro cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais), e conta

¹ Para mais informações pode consultar-se o link: <https://novo.aeermesinde.net/wp/>.

com quatro cursos do Ensino Profissional (Técnico/a de Eletrónica Médica, Ação Educativa, Design de Comunicação Gráfica e Gestão de Equipamentos Informáticos). Dentro do curso de Línguas e Humanidades, a ESE dispõe de uma oferta formativa rara nas escolas públicas, Alemão como Língua Estrangeira, oferta vigente há pelo menos 30 anos. Além destas ofertas educativas, a instituição dispõe de projetos extracurriculares que visam enriquecer o currículo do aluno.

O AEE toma como missão identitária: “proporcionar condições igualitárias de um serviço público educativo de qualidade, valorizando competências facilitadoras do prosseguimento de estudos, da aprendizagem ao longo da vida, do acesso ao mercado de trabalho e da integração social plena” (Projeto Educativo AEE 2021-2025, p. 4) e, por isso, centraliza a aprendizagem, prioriza a inclusão e contribui para o desenvolvimento sustentável. Assim, tal como referido no Projeto Educativo, a organização do trabalho do Agrupamento preocupa-se, essencialmente, em centralizar o aluno e objetiva ajudá-lo a “alicerçar o próprio projeto de vida, ajudando-o a aprender a ser, a conhecer e a agir.” (p. 5)

1.1.2. Caracterização do Colégio Júlio Dinis

O Colégio Júlio Dinis (doravante CJD)², fundado em 1934, é uma escola particular situada na cidade do Porto e uma das mais antigas escolas privadas do país. O nome da instituição é fruto de uma homenagem a um dos maiores escritores portugueses do século XIX e de um sonho conjunto de vários professores e educadores que nutriam uma paixão pela Educação. Ao fim de 91 anos, tal como evidente no site da instituição, o CJD cresceu e tornou-se numa das maiores e mais importantes instituições educativas da região do Norte de Portugal, contando com 145 docentes e cerca de 2000 alunos. Dentre os marcos mais significativos para o crescimento do colégio, destacam-se, em 2023, a mudança para as novas instalações na Rua Porto Feliz e a integração no grupo *Dukes Education*.

² Podem encontrar-se todas as informações mencionadas em <https://www.cjd.pt>.

Tendo como base o objetivo de “formar pessoas eficientes, qualificadas e felizes, capazes de criar sonhos individuais e de integrar projetos coletivos” (Projeto Educativo CJD, p. 1), o CJD possui uma oferta formativa que vai desde a creche ao ensino secundário, na vertente nacional e internacional. O seu projeto educativo contempla a excelência académica e pensamento crítico, a responsabilidade e a cidadania com liderança e empatia, o respeito e a ética com comunicação eficaz, a inclusão e a diversidade com adaptação e resiliência, a autonomia e a iniciativa com gestão de tempo e criatividade e a sustentabilidade e o ambiente com consciência global e trabalho em equipa (Projeto Educativo CJD). Para complementar os tempos letivos, a instituição dispõe ainda de vários projetos de natureza extracurricular que visam enriquecer o currículo dos discentes.

1.1.3. Caracterização das turmas

Durante os anos letivos 2023/24 e 2024/25, pôde contactar-se, no caso de Alemão, com uma turma do 10.º ano de escolaridade e outra do 11.º ano de escolaridade e, no caso de Português, com uma turma do 10.º ano de escolaridade, com duas do 11.º ano de escolaridade e com uma do 12.º ano de escolaridade. Ao longo dos dois anos de estágio consecutivos, os dados recolhidos para a identificação do problema e sucessiva justificação da ação tiveram como base três aspetos fundamentais: a observação de aulas, os registos no diário de investigador e o diálogo com os professores titulares das turmas. Assim, foram escolhidas as turmas cujas características serão explanadas infra e a partir das quais se delineou a investigação.

1.1.3.1. A turma de Alemão do 10.º ano de escolaridade

A turma de 10.º ano de Alemão da Escola Secundária de Ermesinde, pertencente ao curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, era formada por uma combinação de duas turmas distintas, dado tratar-se de uma disciplina optativa, e constituída por 13 alunos, 9 do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Ademais, através do primeiro questionário implementado, percebeu-se que, na turma, havia um membro

com nacionalidade dupla (luso-italiana) e outro com nacionalidade iraniana³. O mesmo método de recolha de dados permitiu que se apurasse que a maioria dos alunos começou a estudar a língua alemã apenas no ano letivo de 2023/24 e que as suas motivações para iniciarem a aprendizagem da língua variavam entre querer aprender mais uma língua, gostar da cultura alemã, sentir que a língua podia ser boa para o futuro profissional e/ou querer aprofundar o conhecimento da língua.

Tendo em conta as informações transmitidas pela professora titular, e embora a turma apresentasse uma elevada assiduidade, nas reuniões intercalares, os professores dos conselhos das duas turmas referiram que os alunos eram conversadores, apresentavam falta de hábitos de estudo e, sobretudo, falta de autonomia, características que aparentavam ter como causa a falta de maturidade. Depois da altura da Páscoa, foi decidido, entre todos os professores, que a exigência com as turmas deveria aumentar, pois o desempenho dos discentes estava a revelar-se muito insatisfatório para as capacidades de desempenho mostrado em fases de maior trabalho no primeiro semestre. A falta de trabalho individual em casa acabou por ser corroborada na sala de aula de Alemão, uma vez que, quando solicitados trabalhos de casa, muitas vezes, poucos alunos cumpriam, acabando por ser necessário um reforço constante para a sua entrega. Essa mesma falta de estudo autónomo também era observada como uma consequência negativa em interações e tarefas em sala de aula, registados no diário de investigador. Em vários momentos, os conhecimentos elementares da gramática da língua alemã eram necessários e a dificuldade em mobilizá-los era evidente.

A turma tinha três aulas de Alemão semanais de cem minutos. As aulas ocorriam sempre no período da tarde, entre quarta e sexta-feira. Esta circunstância, por vezes, era um entrave, porque, entre a última aula de uma semana e a primeira da semana seguinte, existia um espaço temporal de quatro dias, o que quebrava o ritmo de trabalho – que se espelhou no final do ano letivo com uma média de classificações de 14,3 valores.

³ Este membro da turma apresentava uma reduzida taxa de assiduidade, o que acabou por interferir com a sua participação nos ciclos implementados. Desta forma, em prol da investigação, desconsideraram-se os poucos dados que se obtiveram da sua parca participação.

1.1.3.2. A turma de Português do 10.º ano de escolaridade

A turma de 10.º ano de Português do Colégio Júlio Dinis, pertencente ao curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, era composta por 26 alunos, 13 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Através das respostas aos inquéritos realizados, apurou-se que um dos membros da turma tinha nacionalidade alemã e que as idades dos alunos estavam compreendidas entre os 15 e os 17 anos. Adicionalmente, sabe-se que quatro deles estiveram ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho⁴. No entanto, esse estatuto nunca foi considerado impeditivo para o trabalho em sala de aula, havendo, sobretudo, adaptações em momentos de avaliação e um especial cuidado em monitorizar o seu desempenho em aula, mobilizando as ações necessárias para motivar o aluno para as tarefas. De modo geral, pode dizer-se que, durante o ano letivo, a turma em questão, se bem estimulada, revelava uma taxa de participação boa. Ainda assim, não pode deixar-se de destacar a dificuldade em serem autónomos aquando da realização das tarefas solicitadas, tanto em sala de aula como em casa, - fossem fichas de trabalho, leituras ou exercícios - e a falta de assiduidade e de pontualidade que se revelavam significativas e, como ficará evidente mais à frente neste relatório, exigiram algumas alterações nos ciclos implementados.

As informações transmitidas pelo professor titular e pelo Conselho de Turma relativamente ao perfil da turma foram diversas ao longo do ano. Isto é, se, inicialmente, a turma revelava ter um comportamento satisfatório e um desempenho com uma margem de progressão de conhecimentos e resultados positiva, mais tarde, verificou-se que houve o bom comportamento de alguns membros diminuiu, o que acabou por não beneficiar a turma positivamente. Tal levou a que fosse decidida uma alteração da disposição dos alunos na sala de aula no segundo semestre, para que o bom comportamento e aproveitamento escolar se voltassem a verificar. Ainda assim, de modo geral, a turma apresenta características positivas.

⁴ O mesmo pode ser consultado em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.

Inicialmente, a turma tinha três aulas de Português semanais, duas de cinquenta minutos e uma de cem minutos. No entanto, a carga horária sofreu um aumento de cinquenta minutos em meados de março. A instituição de ensino fez esta adaptação com vista a proporcionar um momento extra do exercício da Gramática, domínio da disciplina de Português no qual os alunos revelavam resultados mais baixos. As aulas ocorriam sempre no período da manhã ao primeiro tempo de aulas dos alunos. No final do ano letivo, a média de classificações a Português da turma em questão foi de 13,9.

1.2. Identificação do problema

Apresentados os contextos escolares onde se desenvolveu o PIA e as turmas com as quais se trabalhou explicar-se-ão agora os momentos e métodos aplicados que levaram à identificação do problema: a observação de aulas e os respetivos registos no diário de investigador, o momento de diagnose e a aplicação do inquérito por questionário.

1.2.1. Observação de aulas da turma de 10.º ano de Alemão

No início do ano letivo de 2023/24, em setembro, iniciou-se a observação de aulas da turma do 10.º ano de Alemão da ESE. Até outubro de 2023, altura em que se ia lecionar a aula 0, foram observadas diversas aulas com o objetivo de traçar o perfil geral da turma. Durante o acompanhamento inicial, puderam registar-se alterações na composição da turma, restando 13 alunos à data de novembro de 2023. Esta variação na composição da turma teve que ver com as mudanças dos alunos para outras disciplinas optativas, pelo que os registos mais fidedignos relativamente ao perfil da turma de Alemão só se verificaram a partir desse momento.

De facto, embora tivessem existido as alterações já descritas, foi sendo possível compreender que, inicialmente, os alunos tinham dificuldades em acompanhar o ritmo de trabalho da professora titular, revelavam uma baixa taxa de participação e predispunham de uma grande tendência para alimentar conversas paralelas. Essa predisposição para conversas podia ter como causa, não só a disposição em “ilhas” das mesas da sala de aula, como também a imaturidade geral, característica posteriormente assinalada pelos professores do Conselho de Turma. Considerando estas características,

também observadas pela professora titular, coube à mesma implementar aulas cuja estrutura acabou a ajudar a melhorar o ritmo de trabalho da turma. Em outubro de 2023, o ritmo de trabalho dos alunos tinha-se modificado significativamente, e, assim, na aula 0, verificou-se que o aproveitamento era bastante satisfatório comparativamente com o mês anterior. Todavia, este ritmo não se manteve constante ao longo do ano escolar, tendo-se, na lecionação da primeira unidade didática, notado que a turma havia perdido os hábitos adquiridos por ter tido uma pausa letiva de uns dias em novembro. Crê-se que essa dificuldade em manter o ritmo de trabalho adquirido terá tido que ver com a falta de sistematização dos conteúdos aprendidos em casa, o que provocaria uma lentidão na retoma das atividades em sala de aula. O decréscimo já referido e as lacunas conceptuais foram observadas, por exemplo, na reação dos alunos quando inquiridos acerca das *W-Fragen* – um dos primeiros tópicos gramaticais a ser trabalhado na aprendizagem da língua. Não só não se lembravam de alguma vez terem ouvido o termo, como também ficaram muito confusos sobre a que se estaria a referir a professora estagiária aquando da menção ao mesmo.

Ao longo do ano letivo, puderam, então, registar-se variações no ritmo de trabalho relacionadas com as pausas letivas. Novamente a título de exemplo, podem destacar-se as aulas de diagnose para o PIA. No dia 10 de abril de 2024, a turma regressava da pausa letiva da Páscoa, uma paragem de 15 dias até à data da aula e, nesta aula, ao abordar os alunos em língua alemã, foi possível perceber que não compreendiam perguntas elementares, presentes desde o início da sua aprendizagem, como “Wie geht es Ihnen?” ou “Haben Sie verstanden?” ou “Gibt es Fragen?”. Perante este cenário, perguntou-se se os alunos tinham estudado ou revisto a matéria da disciplina durante a sua pausa letiva e um deles respondeu, dizendo “Ó stora, nem tirei os cadernos da mochila.”

Neste sentido, considerando os aspetos registados no diário de investigador, é possível referir que a turma apresentou, de modo muito nítido, uma falta de autonomia tanto em sala de aula como no estudo autónomo em casa e que parece ter sido problemática na aquisição e sistematização de conhecimentos, sobretudo gramaticais. Estas observações serviram como mote para a implementação de um ciclo de diagnose do PIA, explanado no sub-subcapítulo 1.2.3.

1.2.2. Observação de aulas da turma do 10.º ano de Português

No começo do ano letivo de 2024/25, deu-se início à observação das aulas da turma de Português do CJD, com vista a recolher informações que pudessem ser pertinentes para a identificação do problema. À semelhança do sucedido na turma do 10.º ano de Alemão da ESE, também a turma de Português sofreu alterações na composição. Contudo, embora essas tenham sido reduzidas, pôde verificar-se que as mudanças na composição da turma geraram um impacto no comportamento dos alunos, que piorou. Assim, ao contrário do que acontecera com a turma de Alemão, os dados puderam ser recolhidos sem grandes alterações desde a primeira aula em que se contactou com os alunos.

Na terceira aula observada, o professor titular da turma aplicou um exercício de diagnose sobre conteúdos gramaticais já aprendidos (tempos e modos verbais, funções sintáticas e orações subordinadas e coordenadas), o que se revelou muito útil na identificação do problema. Efetivamente, através da observação atenta e da escuta dos comentários de alguns alunos, pôde perceber-se que os mesmos foram expressando o seu descontentamento relativamente ao domínio que estava a ser trabalhado, sobretudo relativamente aos tempos e modos verbais. Adicionalmente, noutras aulas, e também em conversas informais, compreendeu-se que alguns dos elementos da turma, mesmo aqueles que acabaram o ano com uma média de muito bom, apontavam a Gramática como sendo o domínio da disciplina no qual sentiam mais dificuldades, alegando não compreenderem “para que é que servia”. Essas dificuldades, e a constante relutância na aprendizagem de tópicos gramaticais, verificou-se mais tarde no teste do domínio aplicado. Neste, a média obtida foi de 9,97 valores e a moda de 9 valores, sendo 6,5 valores a classificação mais baixa e 17 valores a classificação mais alta.

Aos aspetos já referidos, acrescenta-se ainda que, na sua generalidade, pelo que se pôde observar, a turma apresentava um ritmo de trabalho lento, revelando falta de autonomia na realização de tarefas. Neste sentido, apontam-se a tendência para se unirem aos colegas para realizarem as tarefas propostas ou a de chamarem constantemente o professor para solicitar ajuda. Destacam-se as constantes solicitações de ajuda à professora estagiária em vários momentos de realização de exercícios de Gramática.

Já no contexto das aulas de reforço inseridas na carga letiva, há que referir que a maioria dos membros da turma foi revelando um desânimo geral relativamente ao aumento da carga horária “só para ter aulas de Gramática” e que se verificou que dúvidas, anteriormente expostas noutras aulas, voltaram a ser colocadas.

Considerando os aspetos explanados, acreditou-se estarem reunidas condições para o prosseguimento da implementação do ciclo de diagnose do PIA na turma de Português do 10.º ano, dado terem-se observado constantes dificuldades na aquisição de conhecimentos gramaticais, bem como uma falta de autonomia inerente à realização de tarefas propostas em sala de aula, nomeadamente as que diziam respeito a conteúdos gramaticais.

1.2.3. Diagnose (Ciclo 0)

A diagnose implementada nas duas turmas do PIA seguiu a mesma estrutura nas duas disciplinas, embora com pequenos ajustes no conteúdo e no tempo disponibilizado. De facto, em ambas as turmas pretendia-se obter dados mais concretos sobre a reação dos alunos a um trabalho cooperativo que lhes exigisse a mobilização de estratégias e comportamentos de responsabilização pelo processo de ensino-aprendizagem. A escolha da implementação de uma subclasse do trabalho colaborativo – no capítulo 2 poder-se-á encontrar o posicionamento teórico relativo às designações de trabalho colaborativo ou cooperativo – teve como objetivo introduzir os alunos a um modo de trabalhar em que o seu papel na aprendizagem era essencial para observar:

- se continuava a existir a falta de autonomia já relatada;
- se os alunos eram capazes de mobilizar mecanismos comunicativos ou estratégias de resolução de problemas em conjunto para alcançarem sucesso na aprendizagem;
- se a sua reação ao trabalho com colegas com os quais não estavam habituados a trabalho seria positiva ou negativa;
- se o trabalho colaborativo, mais especificamente a estratégia de trabalho cooperativo, poderia motivá-los e ser útil na aprendizagem da gramática.

Atendendo aos objetivos delineados, compreende-se que a implementação deste ciclo de intervenção inicial poderia gerar uma reação de grande desconforto nas duas turmas, pois obrigava a que os alunos fossem mais autónomos, trabalhassem com colegas com os quais, à partida, não tinham tanta afetividade e aumentassem o ritmo de trabalho para não atrasarem o trabalho do grupo. As aulas, nos dois contextos de intervenção, retomaram conteúdos gramaticais já aprendidos, seguiram uma estrutura dividida em várias tarefas e foram organizadas de acordo com a adaptação da abordagem teórica explanada por Freitas e Freitas (2002, pp. 25-43).

Assim sendo, distribuindo-se os alunos por grupos, atribuíram-se diferentes subtemas dentro do tema a cada grupo e, dentro do mesmo, cada aluno teve um papel a desempenhar. Esta estrutura, que implicou que cada membro tivesse um papel dentro da organização do grupo, pretendia gerar uma interdependência de papéis, uma das possíveis dentre as propostas de interdependência positiva a existir num grupo. A escolha desta prendeu-se com o objetivo de se gerar o cenário mais desconfortável e difícil de gerir para observar a postura dos alunos. Deste modo, criaram-se os seguintes papéis:

- o coordenador, responsável por gerir o grupo, voltar a explicar as tarefas sempre que necessário e garantir que cada membro assumia o seu papel;
- o secretário, responsável por gerir o tempo e auxiliar o coordenador;
- o motivador, responsável por estimular o grupo ou um membro sempre que os níveis de empenho ou motivação nas tarefas baixassem, atribuindo um smile aos mesmos;
- o observador, responsável por dar feedback constante à professora e preencher a grelha do observador (cf. Anexo 1 e 2).

Além da atribuição de papéis, conceberam-se ainda um conjunto de regras para o funcionamento do trabalho registadas numa folha para o efeito e à qual os grupos tinham permanente acesso (cf. Anexo 3). Estas foram construídas com base nas skills interpessoais apresentadas por Dishon e O’Leary (1984) e Kagan (1989) e elencadas em Freitas e Freitas (2003).

Nos dois contextos, o ciclo de diagnose começou pela explicação do funcionamento do trabalho, acima explanado, e, depois, pelas diversas fases de trabalho. Na primeira fase, requeria-se que os alunos recordassem e anotassem aquilo de que se lembravam sobre o tema (cf. Anexos 4 a 14). Na segunda fase, pretendia-se que confirmassem e/ou aprofundassem os conhecimentos, estudando-os e registrando-os. Em seguida, solicitava-se que praticassem o subtópico consolidado para, no final, organizarem a apresentação que fariam aos colegas.

1.2.3.1. O ciclo de diagnose na turma de 10.º ano de Alemão

O ciclo de diagnose implementado na turma de Alemão teve como tema os pronomes pessoais no nominativo, acusativo e dativo e estava prevista a duração de 200 minutos, divididos em duas aulas de 100 minutos. A turma foi dividida em três grupos de quatro elementos, para que a cada grupo correspondesse um subtópico gramatical, e aos elementos foram atribuídos os respetivos papéis.

A implementação desta diagnose permitiu concluir alguns aspetos que se mostraram importantes para o avanço do PIA. Efetivamente, pôde compreender-se que os tempos estimados para cada uma das tarefas foram, na sua maioria, excedidos, adicionando-se mais 50 minutos ao tempo inicialmente estimado. Este fator poderá ter tido que ver com a dificuldade em realizar um trabalho autónomo e ainda com o desconforto associado à composição dos grupos em que os alunos estavam alocados. Acrescenta-se ainda que se observou que, dentro dos grupos, a maioria dos alunos tentou sempre facilitar o seu trabalho, copiando-o pelos membros do grupo mais autónomos e evitando qualquer esforço comunicativo, tendência já observada em aula. Desta tentativa em facilitar as tarefas, acresce-se a falta da interdependência de papéis que, como já esperado, foi ignorada, culminando, então, na falta de interdependência positiva esperada neste tipo de trabalho colaborativo. Estes aspetos afetaram a apreensão ou consolidação adequada do tópico gramatical a estudar, acabando por se perceber que os alunos revelaram falhas nas apresentações orais e que algumas das dificuldades evidenciadas persistiram posteriormente. Apesar de se ter assegurado uma explicação clara do funcionamento do trabalho em grupo, bem como dos papéis de cada

alunos, não foi surpreendente verificar que a falta de autonomia se continuava a verificar.

Considerando o pequeno questionário aplicado no final da diagnose (cf. Anexo 15), concluiu-se que, relativamente ao modo de trabalhar cooperativamente, à exceção de um aluno, todos os outros perspetivaram este tipo de trabalho colaborativo como eficaz.

1.2.3.2. O ciclo de diagnose na turma de 10.º ano de Português

O ciclo de diagnose implementado na turma de Português teve como tema os tempos e modos verbais e estava previsto que durasse 100 minutos. A turma foi dividida em oito grupos de três ou quatro elementos, para que a cada grupo pudesse corresponder um tempo e modo verbal, e a cada elemento foi atribuído o papel respetivo.

De facto, conseguiram obter-se informações bastante semelhantes às da turma de Alemão. De igual modo, o tempo estimado para o cumprimento das tarefas foi excedido em mais 50 minutos relativamente ao planeado. Novamente, atribuem-se a este fator a dificuldade em realizar um trabalho autónomo e o desconforto, imediatamente expresso quando se formaram os grupos, sentido no trabalho com colegas com quem não tinham tanta afinidade. A falta de autonomia já referida pareceu ser corroborada pelos constantes pedidos de ajuda à professora ao longo do trabalho. Adita-se ainda que, dentro dos grupos, se verificou que, para facilitar o trabalho, os alunos habitualmente menos autónomos copiaram o seu trabalho pelos mais autónomos. Tal resultou, à semelhança do observado na turma de Alemão, no incumprimento dos papéis designados, não ficando assegurada a interdependência positiva esperada, conquanto se tivesse fornecido uma explicação objetiva das tarefas a realizar e dos papéis a assumir no início da aula. Os referidos fatores, como previsto, resultaram na dificuldade revelada pelos grupos em apresentar os subtópicos respetivos e também na persistência das lacunas já evidenciadas relativamente ao tema gramatical.

Atendendo às perspetivas dos alunos sobre o trabalho cooperativo, assinaladas no questionário aplicado no final da diagnose (cf. Anexo 16), inferiu-se que, de uma amostra de 25 alunos, à exceção de um, todos consideraram eficaz trabalhar cooperativamente.

Assim, refletindo acerca dos objetivos estabelecidos (cf. sub-subcapítulo 1.2.3.), compreendeu-se ainda que, nos dois contextos educativos, mesmo com uma explicação clara no início das aulas, os alunos não foram capazes de ser eficientes na execução das tarefas. Isso parece reforçar o facto de que o trabalho autónomo deve ser explicitado, mas, acima de tudo, treinado continuamente. A falta de autonomia, por falta de hábito ou de ferramentas, como se pôde observar, constituiu um grande entrave à aprendizagem e ampliou as dificuldades num domínio da aprendizagem da LM e da LE que para os aprendentes já era complicado.

1.2.4. Inquérito por questionário

Nos inquéritos por questionário (cf. Anexos 17 e 18), pretendeu-se, além da caracterização dos participantes, recolher dados sobre as perceções dos alunos relativamente: ao melhor modo de trabalho em sala de aula, à importância da Gramática, ao tempo dedicado ao estudo desse domínio e às suas dificuldades no mesmo. No caso da disciplina de Português, acrescentou-se uma pequena melhoria ao inquérito para avaliar a perceção dos alunos sobre aquele que seria o melhor método para aprender gramática em sala de aula.

Para as duas turmas, concluiu-se que a maioria dos alunos preferia aprender acompanhado em sala de aula, que a Gramática é um domínio significativo na aprendizagem de ambas as línguas e que, geralmente, dedicam pouco tempo ao estudo do domínio fora das aulas. Em relação à turma de Português, compreendeu-se, adicionalmente, que muitos dos aprendentes preferiam aprender gramática ouvindo a explicação do professor, o que, por um lado, contraria as suas respostas relativamente ao método preferido para aprender em sala de aula e, por outro, reforça a dificuldade identificada relativamente à autonomia dos aprendizes.

Neste inquérito, conseguiram ainda aferir-se os tópicos gramaticais nos quais os alunos sentiam mais dificuldades, de modo a compreender qual ou quais seriam os tópicos gramaticais a consolidar no primeiro ciclo do PIA.

1.2.5. Conclusões sobre os dados recolhidos

Através dos dados recolhidos, puderam delimitar-se dois grandes problemas comuns às duas turmas: as dificuldades gramaticais e a falta de autonomia. No entanto, não se consideraram apenas estes para uma reflexão sobre o rumo da I-A, mas também as preferências dos alunos perscrutadas através do inquérito por questionário aplicado e a partir das quais se concluiu a predominância de um interesse pelo trabalho em conjunto nos dois contextos.

Efetivamente, além de outra bibliografia pertinente a ser referida no capítulo seguinte, os próprios documentos orientadores da prática letiva da Língua Materna e Estrangeira (doravante LM e LE, respetivamente) – *Aprendizagens Essenciais* (2018) (doravante AE), para o caso da LM, e *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001) (doravante QECRL), para o caso da LE – contemplam o domínio da gramática (ou do conhecimento explícito da língua⁵) como uma parte integrante e substancial da aprendizagem da língua. Ademais, consultou-se ainda uma I-A levada a cabo no ano letivo de 2020/2021 que se mostrou relevante para a reflexão sobre o interesse da aprendizagem explícita da língua, nomeadamente do léxico. Ainda que com o objetivo de testar as vantagens do ensino explícito do léxico na pré-leitura, note-se que a abordagem realizada por Miguel Correia (2021) passou necessariamente por um trabalho explícito do léxico e, portanto, da língua. Daqui importou, depois de se terem levado a cabo várias estratégias de contacto com o conhecimento explícito da língua, a reflexão final do autor, ficando evidentes as vantagens do ensino explícito no interesse e curiosidade epistemológica que se materializam em aprendizagens expressivas (Correia, 2021, p. 93).

Ainda na mesma linha de pensamento, atenda-se à perspetiva adotada por investigadores da Didática do Alemão sobre a aprendizagem explícita da Língua Estrangeira. Ao afirmarem “Teile des Spracherwerbs beruhen auf implizitem Lernen, aber je älter die Lernenden sind, desto bedeutsamer werden bewusste Lernprozesse

⁵ A explicação acerca da escolha deste termo encontra-se no capítulo seguinte.

und das explizite Lernen.”⁶ (Ballweg et al., 2013, p. 40), comprovam a ideia já aqui desenvolvida, ficando evidente, também no mesmo documento, que as vantagens do conhecimento explícito da língua, nomeadamente das estruturas gramaticais, são inegáveis.⁷

Do mesmo modo que se auscultou nos documentos de referência a importância de um contacto com o conhecimento explícito das estruturas da língua, também se pesquisaram os fundamentos da significância da autonomia do aluno em sala de aula. De facto, no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2018), a criação de estratégias para o desenvolvimento da autonomia encontra todo o seu fundamento, visto ser uma das áreas de competência, juntamente com o desenvolvimento pessoal, contempladas (2018, p. 26) e constituir um dos elementos de avaliação transversal a todas as disciplinas, no caso dos contextos de intervenção. A perspetiva de que a autonomia deve ser considerada em sala de aula e, sobretudo, trabalhada é veiculada também por Claudio Nodari (1996), um especialista da Didática da aquisição das línguas estrangeiras, que reflete sobre o desenvolvimento dessa competência, fornecendo estratégias úteis ao professor de língua estrangeira para promover a autonomia em aula.

Expostos os apuramentos empíricos, e feita a revisão da literatura a propósito desses, surgiu, então, uma fase de reflexão, dando-se espaço a uma simbiose entre prática e reflexão própria da I-A (Coutinho et. al., 2009, p. 358). Neste sentido, a reflexão sobre a ação a realizar pretendeu, em primeiro lugar, questionar que estratégias poderiam ser aplicadas para que as dificuldades nos conteúdos gramaticais fossem atenuadas e os níveis de autonomia aumentassem. Num segundo momento, estudaram-se os diferentes tipos de aprendizagem colaborativa, com vista a perceber qual seria o mais

⁶ “Uma parte da aprendizagem das línguas baseia-se na aprendizagem implícita, mas quanto mais velhos são os aprendizes, mais significantes se tornam os processos de aprendizagem consciente e a aprendizagem explícita.” (tradução própria)

⁷ O argumento defendido encontra exemplos corroborativos na utilização da língua no quotidiano, uma vez que não basta ter um conhecimento implícito da língua para se ser possuidor de boas competências comunicativas, quer escritas quer orais. Note-se, por exemplo, o caso da colocação de vírgulas, muitas vezes colocadas entre um sujeito e um verbo ou, no caso da língua alemã, a dificuldade em posicionar o verbo de acordo com o tipo de frase.

proveitoso para os dois contextos e o que poderia ter mais potencialidades em termos de estudo investigativo. Assim, tendo-se examinado vários tipos de aprendizagem colaborativa, compreenderam-se as virtualidades do Jigsaw.

Com efeito, constatou-se que o Jigsaw, pelas suas especificidades metodológicas, e que serão devidamente enquadradas teoricamente no próximo capítulo, podia ser um auxiliar no trabalho com a Gramática, bem como um método eficaz para aumentar a autonomia dos alunos em sala de aula. Além disso, porque o professor deve ter um perfil investigador, analisaram-se os pressupostos de Maria da Graça Pinto (2009) sobre a escrita académica. Consequentemente, objetivou-se criar uma questão-problema orientadora do PIA que fizesse ecoar, a partir da teoria já existente, um posicionamento refletido e original com contributo para a área científica em causa (Pinto, 2009). Para que a investigação traduzisse essa originalidade, não só se tiveram em conta as averiguações empíricas realizadas, mas também uma implementação da estratégia que revelasse um posicionamento pedagógico pessoal e contributivo para a área, equacionando-se duas vertentes de aplicabilidade dessa.

Assim sendo, pelas razões supramencionadas, chegou-se à seguinte questão de I-A:

- em que medida a classe Jigsaw contribui para a consolidação e/ou a aprendizagem do conhecimento explícito gramatical, promovendo simultaneamente a autonomia em sala de aula?

Esta serviu de fio condutor à organização das intervenções e ainda como ponto de partida para a formulação dos objetivos investigativos. Na sequência da pergunta formulada, definiu-se que se queria:

- perceber se o Jigsaw seria eficaz para a consolidação e/ou a aprendizagem de conteúdos gramaticais, constituindo um benefício na aquisição do conhecimento explícito da língua em LM e LE;
- observar se o trabalho da Gramática, a partir do Jigsaw, promoveria a autonomia em sala de aula;
- observar se a promoção da autonomia em sala de aula seria uma vantagem na aquisição do conhecimento explícito da língua;

- analisar as percepções dos alunos relativamente ao uso do Jigsaw no trabalho com o conhecimento explícito da língua;
- refletir sobre as potencialidades e limitações da estratégia Jigsaw no trabalho com o conhecimento explícito da língua em LM e em LE.

Relativamente à questão orientadora e aos seus objetivos, reconhece-se que se delineou uma linha investigativa ambiciosa que poderá constituir apenas um ponto de partida para outras investigações na área. Neste processo, não se descuraram as potencialidades e as reflexões pertinentes suscitadas pela aplicação da estratégia Jigsaw no exercício do conhecimento explícito da língua, esperando-se que se tornem evidentes ao longo dos capítulos subsequentes.

2. Fundamentação teórica

Este capítulo concentrar-se-á na apresentação das bases teóricas que sustentam a investigação implementada ao longo dos anos letivos 2023/24 e 2024/25. Explicar-se-á o posicionamento relativamente às concepções teóricas existentes sobre a relação entre aprendizagem colaborativa e cooperativa, os conceitos essenciais da classe Jigsaw e, ainda, os princípios teóricos associados ao conhecimento explícito da língua e à autonomia, bem como a importância destes últimos na aprendizagem.

2.1. Colaborar vs. cooperar – posicionamento teórico e definição

Os dicionários online *Infopédia* e *Priberam* apresentam os verbos “colaborar” e “cooperar” como sinónimos, aparecendo cada um na definição do outro. No entanto, diversos estudiosos das Ciências da Educação assumem posicionamentos distintos e mostram que colaborar para aprender não é necessariamente equivalente a cooperar para aprender. Considerando todas as leituras realizadas sobre o assunto, compreendeu-se a importância da discussão sobre o tema e, nomeadamente, a necessidade de, também neste trabalho, se esclarecer a posição que se adotou no decorrer da investigação.

Efetivamente, com base na teoria existente, Freitas e Freitas (2003) compreendem que, num sentido lato, colaborar e cooperar são sinónimos, mas defendem que “a extensão dos termos é diferente: colaborar tem mais amplitude do que cooperar [...]” (p. 22). Assim, seguindo a lógica de Cuseo (citado em Freitas e Freitas, 1992), o trabalho cooperativo seria um subtipo do trabalho colaborativo. Na mesma linha de pensamento, Panitz (1996) distingue as duas tipologias de trabalho, referindo-se à colaboração como uma filosofia de interação e um estilo de vida da responsabilidade dos intervenientes e à cooperação como uma organização de interações para atingir um fim (p. 3). O mesmo autor adiciona que a utilização de um termo ou de outro também tem que ver com as suas raízes: a aprendizagem colaborativa é um termo inglês e a aprendizagem cooperativa um termo americano. Com base na literatura, Freitas e Freitas (2003) reconhecem que as concepções sobre as relações entre os termos não são unânimes. Por essa razão, definem que o seu posicionamento se consolida na ideia de que colaboração

e cooperação não são sinónimos, mas, sim, que a cooperação é uma subdivisão da colaboração, dado que esta última precisa de momentos cooperativos para que a cultura colaborativa se desenvolva (Freitas e Freitas, 2003, p. 24).

Não obstante, o facto de a aprendizagem cooperativa poder ser perspectivada como um ramo da aprendizagem colaborativa não implica que a própria cooperação não disponha das suas variações ou ramos. Nesse sentido, embora se pudesse aprofundar o estudo das diferentes abordagens sobre colaboração e cooperação, entrando nas suas especificidades, como o presente trabalho não objetiva chegar a um consenso sobre a relação entre as duas designações já referidas, optou-se por considerar a perspectiva veiculada por Freitas e Freitas (2003). Segundo os mesmos, desses métodos, ou variações, de trabalho cooperativo faz parte, dentre muitos, a classe Jigsaw.

O Jigsaw, ou classe Jigsaw, remonta aos anos 70 e, também os seus autores, Elliot Aronson e Shelley Patnoe (2011), assumem, especialmente no título do seu livro, *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*, a conceção de que é um método de cooperação. Deste modo, fica, então, evidente que, ainda que se esteja ciente de toda a discussão anteriormente mencionada, no presente trabalho se perspetiva que a colaboração é um termo mais amplo que inclui a cooperação e que, por sua vez, esta se concretiza em vários métodos, sendo a classe Jigsaw aquele que importa a seguir contextualizar.

2.2. Classe Jigsaw

Em 1971, no Texas, Elliot Aronson e a sua equipa de psicólogos entraram na primeira sala de aula para encontrarem uma solução viável que acabasse com a hostilidade inter-racial existente. Durante as suas observações, o grupo de psicólogos sociais deparou-se ainda com outras problemáticas. Nos sub-subcapítulos seguintes, explanar-se-ão, sucintamente, o contexto de surgimento da técnica proposta por Aronson, as bases teóricas que sustentam o modelo de ensino, o seu modo de funcionamento e as suas potencialidades.

2.2.1. Contexto de surgimento da Classe Jigsaw

Na altura em que Aronson e o seu grupo atuaram, a educação americana encontrava-se num estado de crise proveniente de várias décadas de instabilidade. A sociedade estava a passar por um fenómeno de crescente diversidade cultural e tal impactou diretamente a educação. Perante um cenário de segregação de crianças consideradas inferiores, em 1954, o Supremo Tribunal chegou a uma decisão crucial na história dos Estados Unidos da América. No caso conhecido como *Brown v. the Board of Education of Topeka, Kansas*, declarou-se, então, que a divisão escolar de crianças de diferentes raças e/ou etnias criava escolas profundamente desiguais, dentro da sua igualdade racial, e que era uma decisão inconstitucional por parte do Estado. Neste sentido, as escolas públicas passaram por um processo de dessegregação, o que, evidentemente, não ocorreu de forma descomplicada. Assim, além de desiguais, as salas de aula do Texas encontravam-se estruturadas de acordo com um sistema em que o professor era detentor do conhecimento e em que os alunos mais propensos a participar lutavam pela sua aprovação, enquanto os outros ficavam quietos e silenciosos.

2.2.2. Bases teóricas da Classe Jigsaw – a aprendizagem cooperativa

Como foi explicitado no subcapítulo 1.1., a Classe Jigsaw tem as suas bases teóricas assentes nos pressupostos da aprendizagem cooperativa. Além disso, dentre os tópicos contemplados no índice apresentado no livro de Aronson e Patnoe (2011), encontra-se um capítulo dedicado à aprendizagem cooperativa, o seu contexto e problemas. Assim, embora não se pretenda apresentar detalhadamente um enquadramento teórico da aprendizagem cooperativa, considera-se importante abordar os elementos essenciais deste método de aprendizagem que, posteriormente, também sustentaram os pressupostos da Classe Jigsaw.

De facto, ao longo de várias décadas, vários investigadores procuraram estudar os benefícios da aprendizagem cooperativa. No final do século XIX, John Dewey (1900), um ilustre pedagogo e filósofo norte-americano, alertou para a importância de se viver na escola o mesmo esforço comum vivido na sociedade para alcançar objetivos (Dewey, 1900, p. 11). Mais tarde, segundo a cronologia estabelecida por Freitas e Freitas (2003),

por volta da década de 60, diversos intelectuais investiram em estudos e pesquisas a partir dos quais surgiram os fundamentos básicos da aprendizagem cooperativa. Entre os nomes mais conhecidos, encontram-se os irmãos David e Roger Johnson (1989), importantes promotores da aprendizagem cooperativa, Elliot Aronson, autor da Classe Jigsaw, e outros. Considerando que não se deseja apresentar o enquadramento teórico da aprendizagem cooperativa, mas os seus elementos constitutivos, interessa, assim, ter em mente o contributo prestado pelos irmãos Johnson na investigação sobre este método de aprendizagem.

Na aprendizagem cooperativa, há cinco componentes fundamentais, enumeradas por Freitas e Freitas (2003, p. 26): a interdependência positiva, a interação face a face, a avaliação individual ou responsabilização pela aprendizagem, o bom uso de *skills* interpessoais e a avaliação do trabalho de grupo.

De forma sucinta, a interdependência positiva, ainda que apresente variadas modalidades, consiste na noção de que os membros devem trabalhar para o bem comum da sua equipa, caso contrário, o trabalho final do grupo fica comprometido, gerando-se, assim, uma dependência entre membros como sugerido pelo termo. Note-se que, como ficará evidente no próximo sub-subcapítulo, a interdependência positiva assegurada pelo método de aprendizagem cooperativa de Aronson é a de tarefas. Ou seja, para que os alunos possam atingir o conhecimento pleno do tópico que estão a trabalhar, todos os membros necessitam de se responsabilizar pelo seu subtópico, pelo que, se um dos membros falhar na sua tarefa, o sucesso final do grupo fica comprometido.

No que diz respeito à segunda componente essencial da aprendizagem cooperativa, pode referir-se que, sendo difícil de alcançar, só existe quando os indivíduos se motivam uns aos outros, auxiliando-se mutuamente, com vista a conquistarem os objetivos finais do grupo. Freitas e Freitas (2003), baseando-se em Johnson e Johnson (1994) e em Kagan (1989), elencam três fases importantes para se atingir esta interação. A primeira etapa deveria ser dedicada ao desenvolvimento do espírito de grupo, a segunda a desenvolver a interdependência positiva de várias formas, a terceira a monitorizar o grupo, observando se a interação é cumprida e registando os esforços positivos

realizados nesse sentido. Acrescente-se que, de facto, segundo a visão apresentada pelos autores, esta componente é fulcral para o sucesso de um trabalho cooperativo e está intimamente ligada à interdependência positiva.

A existência do terceiro elemento essencial para este tipo de aprendizagem é igualmente importante. A avaliação individual ou a responsabilização pela aprendizagem⁸, segundo os irmãos Johnson (1994, p. 87), “results in group members knowing they cannot “hitch-hike” on the work of other” e elencam seis formas que podem ajudar a estruturar esta responsabilização. Estas passam pela formação de grupos pequenos, pela realização de testes individuais, pela colocação, ocasional, de questões orais ou solicitação de demonstração de conhecimentos, pela observação sistemática do trabalho do grupo, pela atribuição do papel de verificador de aprendizagens a um indivíduo do grupo ou pela criação de momentos de “peer tutoring” (explicação simultânea). No caso do método desenvolvido por Aronson, está previsto que se aplique um teste individual para aferir se os conhecimentos foram, ou não, adquiridos.

A utilização adequada de *skills* interpessoais⁹ diz respeito à atuação segundo um conjunto básico de competências interrelacionais que permitirão uma boa interação entre os indivíduos. É, então, fundamental que exista espaço para o desenvolvimento dessas *skills*, que não são inatas, pois serão estas a permitir que os elementos do grupo se relacionem positivamente entre si. A título de exemplo, encontram-se a capacidade de encorajar o outro a participar, de mostrar desacordo respeitosamente, de falar construtivamente, etc (cf. Freitas e Freitas, pp. 42-44).

Por último, e igualmente relevante, encontra-se a avaliação do trabalho de grupo que, de modo geral, consiste na reflexão sobre o trabalho realizado para compreender se os objetivos foram cumpridos ou não. Tal como nas componentes já brevemente descritas, também neste caso se torna necessário que o professor estruture uma aprendizagem

⁸ Johnson e Johnson (1994) referem-se apenas a “individual accountability”. A junção destes dois termos é uma opção dos autores Freitas e Freitas (2003), a qual se adota também para esta investigação.

⁹ Em termos do desenvolvimento do PIA, compreende-se que o desenvolvimento pleno dessas *skills* não seria possível, uma vez que não se dispôs do tempo necessário para realizar uma abordagem adequada.

que se permita a essa avaliação. Neste sentido, são sugeridos cinco passos a seguir: uma avaliação constante das interações entre membros, um feedback constante, um momento de reflexão, uma avaliação em turma e uma demonstração de contentamento pelos progressos alcançados por parte do professor (p. 34). Não se pretende percorrer detalhadamente essas cinco etapas, mas somente referir que, no caso do Jigsaw, está contemplado que os alunos preencham uma ficha de monitorização do trabalho do grupo ao longo das tarefas realizadas.

Percorridos os pilares essenciais da aprendizagem cooperativa, e sem pretensão de uma abordagem teórica exaustiva do método, importa que se explorem as estruturas de funcionamento do Jigsaw, cujos fundamentos teóricos, como se foi mostrando, assentam precisamente nos princípios do trabalho cooperativo.

2.2.3. Funcionamento da Classe Jigsaw e as suas potencialidades

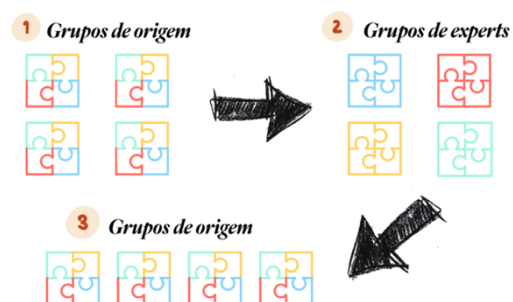
No último sub-subcapítulo, foi possível perceber que a aprendizagem cooperativa está na base da classe Jigsaw. Tendo sido esclarecidos, grosso modo, os princípios teóricos nos quais se baseia o método de Aronson, importa agora explanar os seus modos de concretização e potencialidades.

Efetivamente, o enquadramento teórico relativo ao trabalho cooperativo evidencia que uma sala de aula cooperativa contraria a organização tradicional dos espaços de aprendizagem, centrados num modelo unidirecional de transmissão de conhecimentos. A configuração das aulas com que Aronson e o seu grupo de investigadores se depararam no Texas seguia precisamente esse modelo unidirecional. Foi, então, essencial criar uma estrutura que se opusesse à convicção de que o professor era a única fonte de conhecimento, sendo os alunos meros ouvintes. Esse padrão de aprendizagem originava, como anteriormente referido, comportamentos competitivos e, naturalmente, desigualdades num meio que por si só já o era. Neste sentido, perceberam que dispor os alunos em pequenos grupos, mostrando que o professor não era o único detentor do saber em sala de aula, levá-los-ia a reconhecerem-se uns aos outros enquanto sujeitos detentores de conhecimento que podiam aprender em conjunto. Em termos práticos, na classe Jigsaw, o papel do professor passa a ser o de

facilitador da aprendizagem, devendo preparar devidamente o material de trabalho e direcionar a resolução de problemas para os próprios alunos. Todavia, esta mudança não implica que o docente abandone a sua autoridade, mas, sim, que passe a atuar como um “backstage designer” (Aronson e Patnoe, 2011, p. 52). Apesar disto, a classe Jigsaw não se limita ao reposicionamento do professor e ao agrupamento dos alunos em pequenos grupos, mas a uma estrutura ligeiramente mais complexa.

Com efeito, embora não se limite ao reposicionamento do professor ou à formação de pequenos grupos de alunos, a classe Jigsaw não deixa de ser apresentada por Aronson como uma técnica bastante simples e a qual centenas de professores e estudantes conseguiram dominar, gostando de trabalhar nestes moldes (Aronson e Patnoe, 2011, p. 1). Até aqui não se havia atentado com mais propriedade na designação atribuída ao método desenvolvido por Aronson e pelos seus colegas. O termo Jigsaw remete, precisamente, para um tipo de puzzle, constituindo, neste caso, uma metáfora bastante autoexplicativa: cada aluno constitui uma peça indispensável para a construção do conhecimento coletivo do grupo. Genericamente, este método de trabalho cooperativo implica, então, a existência de dois grupos, o grupo de origem e o grupo de *experts*¹⁰. Durante o tempo de trabalho, os indivíduos terão de se movimentar entre os dois grupos para cumprirem as suas tarefas. Observe-se o esquema seguinte para que se possa compreender em que consiste essa movimentação.

Figura 1 – Esquema de funcionamento da classe Jigsaw



Fonte: Autoria própria

¹⁰ Note-se que se usa este anglicismo para manter proximidade à designação original.

A partir da análise da figura, compreende-se que os alunos iniciam o seu trabalho no grupo de origem, migram para o grupo de *experts* e, no fim, regressam ao grupo de origem. Do ponto de vista do funcionamento, a turma começa por ser dividida em grupos iguais e, posteriormente, prevê-se que, no grupo de origem, se realize, um trabalho autónomo, no qual é atribuído um subtópico do tópico a estudar a cada membro do grupo. Após a realização do trabalho autónomo, os indivíduos que partilham o mesmo subtema devem migrar para o seu grupo de *experts* a fim de aprofundarem os seus conhecimentos sobre a matéria em estudo. O tempo total de permanência neste grupo não deve exceder o tempo de permanência nos grupos de origem e requer ainda que os *experts* se preparem, em conjunto, para a apresentação que deverão realizar nos seus grupos sobre o seu subtema, tirando dúvidas e chegando a consensos com os colegas experts. Assim que o tempo determinado para a reunião de experts terminar, os alunos devem dirigir-se ao seu grupo de origem, no qual apresentarão os seus subtemas aos colegas, esclarecendo dúvidas, enquanto os ouvintes tiram apontamentos. No final das apresentações nos grupos de origem, é suposto que o professor aplique um pequeno teste para aferir os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos. Além destes aspetos, é expectável que, antes do início dos trabalhos, sejam nomeados os *leaders*¹¹ e cada grupo, explicadas as regras de conduta e distribuídas fichas a preencher sobre o modo como decorre o trabalho de grupo.

Conquanto Aronson e os seus colegas, principalmente no seu website¹², apresentem o método como simples e o descrevam, de modo sucinto, como acima, devem ainda ter-se em conta outros aspetos. Os mesmos autores assumem que o modelo funciona melhor com alunos que já adquiriram a competência leitora, dado que as matérias que mais se prestam à classe Jigsaw são as que trabalham com textos facilmente divisíveis

¹¹ Também no caso deste anglicismo se optou por manter a designação original.

¹² O método Jigsaw possui um website próprio que pode ser consultado no link: <https://www.jigsaw.org>.

em partes¹³, não desconsiderando, contudo, os resultados positivos com este método de trabalho em disciplinas como a Matemática¹⁴.

Adicionalmente, na sua apresentação do modelo de aprendizagem cooperativa, os autores apresentam outros parâmetros a ter em conta, se se tiver em perspetiva a utilização contínua da classe Jigsaw em sala de aula¹⁵. Desta forma, de modo geral, para uma aplicação prolongada do método, por exemplo, um ano letivo inteiro, equaciona-se que exista espaço para que, consoante as necessidades da turma, se proporcionem momentos dedicados ao *team-building*, ao desenvolvimento das *skills* necessárias a um trabalho deste tipo, sobretudo as noções de escuta ativa e de que os membros estão numa condição de interdependência – surgem, neste âmbito, o *Broken Square Game* ou o *Nasa Exercise* – e ainda ao treino faseado dos líderes dos grupos (cf. Aronson e Patnoe, 2011, pp. 27-34, 48-51). No mesmo livro, considera-se também o surgimento de problemas no decorrer da aplicação do Jigsaw que não passam despercebidos aos autores. Veja-se no livro de Aronson e Patnoe (2011, p. 55) a compilação de nove problemas que poderiam surgir, aquando do trabalho em classe Jigsaw, e a sucessiva apresentação de formas de atuação para solucionar os mesmos.

Além disso, a investigação de Aronson e do seu grupo elenca, nas primeiras páginas de *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*, cinco resultados básicos provenientes da utilização do método de trabalho e uma justificação para o uso do Jigsaw para, mais à frente, apresentarem o estudo que levou a esses resultados (cf.

¹³ No capítulo seguinte, compreender-se-á que se tentou aplicar a classe Jigsaw em moldes diferentes dos sugeridos, explicando-se as decisões tomadas.

¹⁴ Aproveita-se esta referência para mencionar que, embora o enquadramento teórico tenha por base bibliografia mais antiga, o método Jigsaw não está ultrapassado. Atendem-se no relatório de estágio desenvolvido por Filipa Matos (2020), no âmbito do Inglês para o 1.º CEB, ou no relatório de estágio desenvolvido por Joana Gonçalves (2021), no âmbito da disciplina de Economia A. Na pesquisa sobre este método de ensino-aprendizagem, além de artigos sobre o mesmo, encontrou-se ainda uma notícia da UP acerca de uma formação para docentes com o tema “Promover o pensamento crítico usando o método cooperativo Jigsaw e os mapas de conceitos” (<https://noticias.up.pt/oportunidades/formacao-para-docentes-i-promover-o-pensamento-critico-usando-o-metodo-cooperativo-jigsaw-e-os-mapas-de-conceitos/>), ficando evidente a atualidade e a pertinência da classe Jigsaw para o ensino.

¹⁵ Embora os autores tenham estruturado o método desta forma, tal não significa que não possa ser usado como ferramenta de ensino-aprendizagem pontualmente. Note-se que, no caso desta I-A, não se disporia, à partida, de um ano letivo completo.

Aronson e Patnoe, 2011, p. 81). O estudo piloto que permite as ilações das potencialidades do Jigsaw coloca duas grandes hipóteses, sendo a segunda divisível noutras. Assim, num primeiro momento, a equipa supõe que os alunos da classe Jigsaw gostarão mais dos seus colegas de grupo do que os restantes e que, comparando com os alunos de contextos tradicionais, esses gostarão mais da escola, terão mais autoestima, diminuirão os comportamentos competitivos e acreditarão que conseguem aprender com os seus pares. De facto, no seio das descobertas, os estudiosos acabam por atestar as hipóteses colocadas e percebem que, no contexto de uma sala de aula Jigsaw, os alunos desenvolveram uma afeição maior pelos seus colegas de grupo do que pelos restantes colegas da turma, que os indivíduos passaram a gostar mais da escola, ou pelo menos, a odiá-la¹⁶ menos, que a autoestima dos aprendizes aumentou significativamente, que os alunos da classe Jigsaw passaram a demonstrar um maior domínio na utilização dos materiais didáticos comparativamente com os colegas de contextos educativos tradicionais e, finalmente, que os discentes aprenderam a ser mais empáticos com os seus pares, adquirindo a capacidade de se colocar no lugar das outras pessoas (Aronson e Patnoe, 2011, p. 13)¹⁷.

Subsequentemente, Aronson e Patnoe deixam ainda claro que as vantagens do trabalho segundo este método encontram a sua justificação, não apenas nas conclusões suprarreferidas, mas também na ideia de que este modo de trabalhar supera o objetivo inicialmente traçado pela investigação. Não se limitando a combater problemáticas multirraciais, ou propriamente a eliminar a competitividade, a classe Jigsaw, na maioria das vezes aplicada três a quatro horas por semana, no decorrer da investigação, pareceu mostrar resultados que evidenciam um equilíbrio benéfico entre um ambiente educativo tradicional e um ambiente educativo cooperativo, deixando, assim, claro que “it is possible to work together in a helpful way without sacrificing excellence and that

¹⁶ Verbo utilizado pelos próprios autores.

¹⁷ As hipóteses colocadas, e a consequente validação dos benefícios da classe Jigsaw, não invalidam, como ficará evidente no capítulo seguinte, que o método cooperativo não possa ser testado em contextos educativos com problemáticas diferentes.

working together increases their [the children] positive about themselves and their happiness in school.” (Aronson e Patnoe, 2011, p. 14)

2.3. Conhecimento explícito da língua¹⁸

Na primeira década do século XXI, com o aparecimento do *Programa de Português do Ensino Básico* (2009), embora não fosse totalmente desconsiderado antes, assiste-se a um reposicionamento do conhecimento explícito da língua, passando este a adquirir o estatuto de competência nuclear e autónoma (Costa et. al., 2011, p. 7). No caso do Português, esta valorização surge a partir da constatação, em 2008, de que os alunos, em final de ciclo, revelavam dificuldades na resolução de problemas e de exercícios que convocassem conhecimentos gramaticais ou a explicitação desses e de que muitos professores consideravam o trabalho da gramática menos útil do que o trabalho da leitura, da escrita ou da produção e da expressão orais (Costa et. al, 2011, p. 6). No caso do Alemão, não se pode referir que houve uma acentuação do trabalho do conhecimento explícito da língua nos documentos orientadores¹⁹, mas pode destacar-se o documento de 2001, o QECRL. Este documento “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa” e oferece uma descrição pormenorizada daquilo que “os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver [...]” (Conselho Europeu, 2001, p. 19), pelo que fica evidente a sua importância no ensino da LE. No QECRL, o conhecimento explícito da língua é atestado como competência comunicativa no subcapítulo 5.2.

¹⁸ Optou-se pela designação “conhecimento explícito da língua” para referir o trabalho gramatical a ser desenvolvido. A escolha do termo pretendeu evidenciar que se iria trabalhar uma gramática explícita, ou seja, os fenómenos gramaticais explícitos da LM ou da LE. Nesse sentido, apesar de as AE se referirem a “Gramática”, porque este termo “tem uma aceção alargada” (Duarte, 2008), compreendeu-se a necessidade de especificar que o trabalho dos conteúdos gramaticais foi feito de modo explícito, importando contextualizar em que consiste esse “conhecimento explícito da língua”.

¹⁹ Antes pelo contrário, nas AE (2018), não se destaca o domínio da Gramática por si só nem estão claros os tópicos a trabalhar em cada nível.

Na mesma linha, e remetendo para a informação supra e para o sub-subcapítulo 1.2.5., aprofunda-se agora a reflexão preliminar sobre a importância de um trabalho voltado especificamente para o conhecimento explícito da língua, abarcando-se na mesma tanto a LM como a LE.

Para uma caracterização da denominação “conhecimento explícito da língua”, importa atender às considerações de Duarte (2008). Além das reflexões sobre a relevância do trabalho explícito da língua, a autora esclarece que a expressão tem, como assumido pelos professores, relação com o trabalho gramatical em contexto educativo (p.17). Ademais, a mesma autora esclarece ainda que o termo refere “o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema.” (p. 17). Em Costa et al. (2011), para complementar a definição de Duarte (2008), acrescenta-se ainda que este termo é indissociável da ideia de que os falantes já possuem um conhecimento implícito que os torna em falantes competentes. Isto é, indivíduos que, para comunicarem, mobilizam o seu conhecimento inconsciente, mas eficiente, das regras de gramática (pp. 7-8) - note-se que a concepção veiculada pelos últimos se refere ao contexto da LM e não invalida que, num nível de iniciante, em que ainda há pouco conhecimento implícito da LE, o trabalho explícito da língua seja relevante, como se compreenderá em seguida.

No que diz respeito à literatura da Didática da LE, se no caso da LM se constata que o conhecimento explícito da língua é uma “competência nuclear” (Costa et al., 2011, p. 12), em LE, o posicionamento dos teóricos é ambivalente. Storch (2001) defende “Explizites Grammatikwissen ist Mittlerwissen, ist also ein didaktisches Hilfsmittel”²⁰ (p. 180), reconhecendo a ambivalência do seu estatuto. Por outras palavras, se, por um lado, pode ser uma ferramenta didática importante, por outro, o objetivo no ensino da LE é atingir-se a competência comunicativa. Pagonis e Salomo (2014) orientam-se na mesma linha que Storch (2001), mas acrescentam um dado importante. Os autores

²⁰ O conhecimento explícito da gramática é um conhecimento intermediário, é também um recurso didático. (tradução própria)

comparam a aprendizagem de línguas no contexto do ensino primário com o contexto do ensino secundário e destacam que, no último, a consciencialização das regras da língua e a comparação com as regras da LM ocupa mais tempo das aulas (p. 12). A idade dos aprendentes do ensino secundário acaba, então, por viabilizar, com sucesso, um ensino explícito da língua, não se desconsiderando, contudo, que as conclusões dos autores apontam para um equilíbrio entre momentos de aprendizagem de conhecimento explícito e de aprendizagem de conhecimento implícito da língua.

Por último, segundo Duarte (2008), considerem-se que, entre as vantagens de uma abordagem explícita da língua, se encontram: o domínio do português padrão e das estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio, o aperfeiçoamento e a diversificação do uso da língua, o desenvolvimento da competência de estudo, a aprendizagem de línguas estrangeiras, o desenvolvimento da autoconfiança linguística dos alunos, o desenvolvimento da tolerância cultural e linguística, a aprendizagem do método científico e o treino do pensamento analítico e o aprofundamento e a sistematização do conhecimento da língua (pp. 10 – 16). Em Costa et al. (2011), reforça-se, exemplificando, também tendo por base as vantagens elencadas por Duarte (2008), o impacto positivo deste tratamento explícito da língua nos domínios da Leitura, Escrita e Oralidade. Apesar da bibliografia ser referente à LM, não se ignore que os benefícios enumerados podem ser extensíveis à LE.

2.4. Autonomia

O conceito de autonomia surge, no caso do contexto educativo português, num dos documentos de referência da prática letiva mais importantes, o PASEO (2018), no qual se atribui à autonomia o estatuto de competência a alcançar ao longo da escolaridade obrigatória.

Benson (2001) apresenta o conceito como um sinónimo de “the capacity to take charge of one’s own learning” (p. 8). Tassinari (2017) apresenta-o seguindo a mesma abordagem, mas acrescenta que não é um “Alles-oder-nichts-Konzept”²¹, já que se

²¹ Um conceito de tudo ou nada. (tradução própria)

desenvolve de forma gradual e surge a partir da interação de variados fatores educativos. Em consonância, e ainda mais aprofundadamente, Raya et al. (2007) definem, numa primeira instância, a autonomia como uma

competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social. (p. 2)

Os mesmos autores referem, posteriormente, que a autonomia é “um dos mais fundamentais propósitos da educação democrática” e que o significado do conceito em contexto educativo não é linear, estabelecendo ligações com outras noções (p. 26). No entanto, a partir da revisão da literatura efetuada por Sinclair (2000), Raya et al. (2007), no parágrafo seguinte, constata-se a existência de características comuns às diferentes definições apresentadas pelos investigadores da área da educação. Assim, das características apontadas, destacam-se o facto de a autonomia ser uma capacidade de autogestão, dependente de uma reflexão consciente, e de uma tomada de decisões informada, necessitar de predisposição e de capacidade para ser responsável pela própria aprendizagem, acarretar a independência ao mesmo tempo que a interdependência, desenvolver-se através do tempo e adquirida, de forma natural, em situações de aprendizagem, variando consoante os contextos (p. 26).

Considerando que a autonomia é uma competência de que se fala em contexto educativo e, aliás, referida no PASEO (2018), é evidente que possui vantagens, as quais Raya et al. (2007) sumarizam no seu trabalho com base noutros autores. Assim sendo, julga-se que os ganhos mais significativos que subjazem a um desenvolvimento da autonomia dos alunos englobam um aumento no aproveitamento escolar, no gosto pela aprendizagem, na motivação, nas atitudes cooperativas, na capacidade de decisão e na disposição para aprender (p. 4). Os autores complementam ainda que estes benefícios são especialmente visíveis no campo da aprendizagem das línguas, que é o contexto em que se encontra o presente trabalho.

O tema da autonomia está longe de ser um tema de abordagem simples, a começar pela própria definição do conceito. Nesse sentido, ressalva-se que, no enquadramento teórico feito, pretendeu-se, apenas, apresentar algumas noções básicas fosse sobre os seus possíveis significados fosse sobre as suas vantagens, reconhecendo-se que há uma série de princípios e de outras competências (cf. Raya et al., 2007) inerentes ao conceito, mas irrelevantes para o foco do trabalho desenvolvido.

3. Desenho do estudo

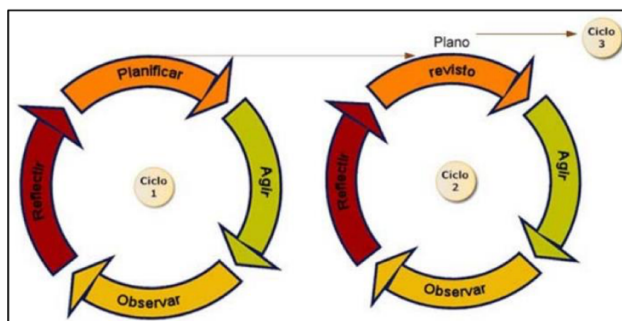
No capítulo em causa, delimitar-se-ão o método científico seguido, bem como as ferramentas mobilizadas para a recolha de dados, descrever-se-á o plano de ação delineado, apresentando e analisando os dados obtidos, e, por fim, refletir-se-á sobre a investigação conduzida com vista a tirar conclusões relativamente à questão e objetivos definidos.

3.1. Método científico

A definição de I-A, tal como veiculado por Coutinho et al. (2009), foi sofrendo diversas variações. As diferentes perspetivas acerca deste modo de investigar não implicam, contudo, que, a partir do próprio termo, se possam tirar algumas conclusões. Efetivamente, consegue compreender-se pela aceção da expressão que este tipo de investigação implica que se aja no contexto em que se está a investigar. Aliás, a I-A pode caracterizar-se como “uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.” (Coutinho et al., 2009, p. 360). Independentemente das variadas conceções acerca deste método científico, não importa discorrer acerca das possíveis delimitações do conceito, mas reter que é um tipo de investigação que, na vertente educacional, passa necessariamente por uma autorreflexão por parte dos próprios docentes com vista a melhorar o processo de ensino-aprendizagem (cf. Coutinho et al., 2009, p. 360). Por essa razão, há que ter em conta que se deve destacar que este método investigativo engloba necessariamente uma postura de participação, de colaboração, de intervenção prática e cíclica e, ainda, uma reflexão crítica e autoavaliativa (cf. Coutinho et al., 2009, pp. 362-363).

Considerado o acima mencionado, compreendeu-se que, após a observação e a delimitação de um problema que legitimava a investigação nas duas turmas já apresentadas, importava seguir os passos contemplados na espiral de ciclos interventivos apresentados pelos autores, conforme ilustrado pela Figura 2.

Figura 2 – Espiral de ciclos da I-A



Fonte: Coutinho et al. (2009, p. 366)

Com base no processo de planificação, ação, observação, reflexão e revisão do plano para nova aplicação, delineou-se o plano de ação que poderá ser encontrado ao longo deste capítulo com vista a refletir sobre uma possível resposta para a questão de I-A e, subsequentes, objetivos (cf. sub-subcapítulo 1.2.5.).

3.1.1. Ferramentas de recolha de dados

Todas as investigações requerem que se considerem as ferramentas de recolha de dados mais adequadas à metodologia investigativa em uso. No caso da I-A, torna-se necessário que o professor-investigador disponha de métodos de recolha de dados que lhe permitam facilmente uma fase posterior de reflexão. Estes podem centrar-se em técnicas baseadas na observação, em técnicas baseadas na conversação ou em análise de documentos (Coutinho, 2014, p. 416). Nesse sentido, considerou-se que, para os dois anos letivos, a recolha de dados dos ciclos investigativos realizados deveria envolver a análise documental dos trabalhos realizados pelos alunos, a recolha das perceções dos mesmos através de dois inquéritos por questionário, um mais curto apenas sobre o primeiro ciclo e outro acerca dos dois ciclos do PIA, e ainda o registo de observações no diário de investigador²².

²² Para a recolha de dados, poder-se-iam considerar as fichas de registo da perceção dos indivíduos acerca do trabalho desenvolvido (cf. Anexo 19). No entanto, através da observação, percebeu-se que, na sua maioria, os alunos relegavam para o último minuto o seu preenchimento, registando que o trabalho desenvolvido era sempre “muito bom”.

Para a análise documental estabeleceram-se critérios de análise de acordo com a questão de I-A e os objetivos da investigação e que serão apresentados posteriormente. No caso dos questionários, foram tidos em conta os diferentes tipos de questões (cf. Bell, 2010, pp. 141-142) para averiguar as perceções dos alunos relativamente aos dois ciclos. Assim, no caso do questionário aplicado após o 1.º ciclo (cf. Anexos 20 e 21), pediu-se que os alunos seleccionassem a opção com a qual concordavam para, posteriormente, justificarem a sua escolha. Este questionário serviu para averiguar se a perceção dos alunos relativamente ao 1.º ciclo e, eventualmente, aplicar alterações no 2.º ciclo investigativo. Já no caso do último questionário (cf. Anexos 22 e 23), que foi importante para recolher as perspetivas dos indivíduos relativamente ao impacto do trabalho na sua aprendizagem do conhecimento explícito da língua, requereram-se respostas a questões de escala de tipo Likert ou a questões de seleção de opção e sucessiva justificação de escolha. Por fim, reconhecendo-se a importância do diário de investigador para o desenvolvimento profissional dos professores (cf. Alves, 2004, pp. 230-232), anotaram-se os aspetos observados ao longo dos ciclos investigativos que pudessem constituir um bom instrumento de comparação entre as perceções da professora e as perceções dos alunos e um ponto de partida para as considerações finais.

3.2. Plano de ação

O plano de ação da investigação foi delineado tendo em conta os dois anos letivos nos quais decorreu a I-A, como se poderá verificar nas tabelas 1 e 2, correspondentes a cada turma. O espaço temporal de realização de ciclos respeitou as fases de observação e recolha de indícios que justificassem a ação e, ao mesmo tempo, teve em consideração a organização letiva dos professores titulares das turmas. Como se poderá observar, o primeiro e segundo ciclos não distam muito entre si e foram implementados no segundo semestre do respetivo ano letivo. As duas tabelas contemplarão, ainda, o momento de diagnose, dado este ter feito parte do plano de ação, ao qual já se aludiu no primeiro capítulo na fase da identificação do problema (cf. sub-subcapítulo 1.2.3.).

Tabela 1– Plano de ação traçado para o ano letivo de 2023/24 (Alemão)

	Diagnose	1.º Ciclo de I-A	2.º Ciclo de I-A
Data	10 e 11 de abril de 2024	2 e 3 de maio de 2024	16, 27 e 22 de maio de 2024
N.º de aulas (de 100 minutos)	2 aulas	2 aulas	3 aulas
Conteúdos gramaticais	<i>Die Personalpronomen im Nominativ, Akkusativ und Dativ</i>	<i>Die Trenn- und untrennbare Verben</i> <i>Die Deklination im Nominativ, Akkusativ und Dativ</i> <i>Die Satzstellung</i>	<i>Das Perfekt</i>
Atividades realizadas	Realizou-se um trabalho cooperativo, com interdependência de papéis, organizado em diversas fases de trabalho (cf. sub-subcapítulo 1.2.3.).	Trabalho em Classe Jigsaw sobre tópicos gramaticais já abordados, contemplando as diversas fases do modelo de ensino cooperativo.	Trabalho em Classe Jigsaw para aprender um novo conteúdo gramatical, contemplando as diversas fases do modelo de ensino cooperativo.

Modo de recolha de informação	Registos no diário de investigador através da observação direta dos alunos.	Registos no diário de investigador através da observação direta dos alunos.	Registos no diário de investigador através da observação direta dos alunos.
	Observação dos documentos nos quais os alunos trabalharam.	Aplicação de um inquérito por questionário relativo à perceção dos alunos sobre o 1.º ciclo.	Aplicação de um inquérito por questionário relativo à perceção dos alunos sobre a utilidade da classe Jigsaw para consolidar conteúdos gramaticais ou para aprender conteúdos gramaticais e sobre o impacto da estratégia na motivação para a aprendizagem da Gramática.
	Inquérito		

Fonte: Autoria própria

Tabela 2 – Plano de ação traçado para o ano letivo de 2024/25 (Português)

	Diagnose	1.º Ciclo de I-A	2.º Ciclo de I-A
Data	27 de fevereiro de 2025	27 de maio e 3 de junho de 2025	9 e 12 de junho de 2025
N.º de aulas (de 50 minutos)	2 aulas	2 aulas	3 aulas
Conteúdos gramaticais	Conjugação Verbal	Orações subordinadas	Mecanismos de coesão textual

Atividades realizadas	Trabalho cooperativo, com interdependência de papéis, organizado em diversas fases de trabalho (cf. sub-subcapítulo 1.2.3.).	Trabalho em Classe Jigsaw sobre tópicos gramaticais já abordados, contemplando as diversas fases do modelo de ensino cooperativo.	Trabalho em Classe Jigsaw para aprender um novo conteúdo gramatical, contemplando as diversas fases do modelo de ensino cooperativo.
Modo de recolha de informação	Registos no diário de investigador através da observação direta dos alunos. Observação dos documentos nos quais os alunos trabalharam. Inquérito	Registos no diário de investigador através da observação direta dos alunos. Aplicação de um inquérito por questionário relativo à perceção dos alunos sobre o 1.º ciclo.	Registos no diário de investigador através da observação direta dos alunos. Aplicação de um inquérito por questionário relativo à perceção dos alunos sobre a utilidade da classe Jigsaw para consolidar conteúdos gramaticais ou para aprender conteúdos gramaticais e sobre o impacto da estratégia na motivação para a aprendizagem da Gramática.

Fonte: Autoria própria

A escolha dos conteúdos gramaticais para as três fases de intervenção foi feita de modo diferente, mas homogéneo relativamente aos dois contextos de intervenção. Na diagnose, aproveitaram-se os registos do diário de investigação produzidos através da

observação direta das turmas e optou-se por seleccionar um tópico gramatical que fosse identificado como difícil para a maioria dos indivíduos. No 1.º ciclo interventivo, em resposta ao questionário implementado (cf. Anexos 17 e 18), os alunos seleccionaram de uma lista de conteúdos previstos na planificação anual de cada uma das disciplinas aquele que consideravam mais complexo. No 2.º ciclo de intervenção, depois de consultadas as planificações anuais, construídas com base nas AE, e os manuais escolares adotados, elegeram-se os conteúdos gramaticais assinalados nas duas tabelas. Note-se que, no caso da turma de Português, o tópico gramatical não aparece explicitamente nas AE, mas surge no manual Páginas 10, tendo, simultaneamente, e em conversa com o professor titular da turma, sido considerado uma ferramenta que seria útil na escrita de textos²³.

Além dos aspetos referidos, é necessário considerar que o plano de ação delineado contemplou uma adaptação da classe Jigsaw aos contextos em que foi aplicado. Por outras palavras, há que referir que se reconhece que o método de ensino cooperativo concebe uma aplicação do mesmo durante um período considerável, bem como o trabalho com textos facilmente divisíveis em partes. No entanto, no âmbito deste PIA, pelas suas circunstâncias, teve de fazer-se a adaptação temporal e também curricular. As adaptações realizadas não constituem necessariamente um entrave à aplicabilidade da classe Jigsaw, mas antes um ponto de partida para uma tentativa de experimentar a estratégia de ensino noutros ângulos, esperando-se, sobretudo, averiguar a sua compatibilidade com o trabalho do conhecimento explícito da língua.

Nos próximos sub-subcapítulos, para cada uma das turmas, serão descritas as intervenções realizadas os dados recolhidos e as reflexões produzidas pela análise do percurso investigativo, excetuando-se, como já se disse, a diagnose (cf. sub-subcapítulo 1.2.3.).

²³ Não querendo discorrer-se acerca da discussão em torno dos manuais na prática pedagógica, reconheceu-se, neste caso, a importância do papel regulador do manual de Português nos conteúdos a trabalhar na disciplina. De facto, como preconiza Oliveira Pinto M. (2003, p. 182), “o manual ocupa um lugar central nas aulas de língua portuguesa”.

3.2.1. 1.º Ciclo de I-A da turma de Alemão

O primeiro ciclo de I-A na turma de Alemão do 10.º ano de escolaridade teve em conta, como já referido, as dificuldades assinaladas pelos alunos em tópicos gramaticais já estudados. Nesse sentido, de uma amostra de doze conteúdos²⁴, os indivíduos consideraram ter mais dificuldades em: *die trenn- und untrennbaren Verben*, *die Deklination im Nominativ, Akkusativ und Dativ* e *die Satzstellung*. Para o trabalho dos mesmos, projetaram-se quatro documentos de trabalho divididos do seguinte modo: *die trenn- und untrennbaren Verben* (cf. Anexo 24), *die Deklination des Femininums und Maskulinums im Nominativ, Akkusativ und Dativ* (cf. Anexo 25), *die Deklination des Neutrum und des Plurals im Nominativ, Akkusativ und Dativ* (cf. Anexo 26) e *die Satzstellung* (cf. Anexo 27). Assim, o primeiro ciclo interventivo desenvolveu-se em torno destes tópicos e ao longo de duzentos minutos, nos dias 2 e 3 de maio de 2024, acabando por se estender a mais 100 minutos. Ademais, para este ciclo, tiveram-se em mente, não só a questão orientadora da I-A, como também os objetivos investigativos traçados no sub-subcapítulo 1.2.5., de modo a iniciar-se, assim, a reflexão que, posteriormente, permitiria a chegada a conclusões sobre a investigação. Não obstante, quis-se ainda perceber de que maneira reagiria a turma ao trabalho estruturado de acordo com a classe Jigsaw e, se o mesmo, se traduziria na consolidação dos aspetos gramaticais em estudo.

3.2.1.1. Prática letiva

Considerando que a turma de Alemão ainda não tinha trabalhado com a classe Jigsaw, através de uma apresentação de PowerPoint (cf. Anexo 28), os primeiros 10 minutos da aula do dia 2 de maio de 2024 foram dedicados à explicitação do funcionamento implícito ao método cooperativo em causa e das regras de trabalho a seguir, tendo havido espaço para o esclarecimento de dúvidas. Durante esses primeiros minutos, mostraram-se as deslocações que os alunos teriam de efetuar ao longo do processo de trabalho e o seu propósito, as regras de conduta dentro do grupo e a importância do

²⁴ A lista de conteúdos gramaticais teve somente em conta a Planificação anual de Alemão, dado nas AE não estarem contemplados explicitamente.

esforço individual para o sucesso coletivo. Neste momento, distribuíram-se ainda uma folha com as regras de trabalho presentes no PowerPoint e as fichas onde os indivíduos deveriam registar as suas perceções acerca do trabalho desenvolvido (cf. Anexo 29). Os grupos de origem haviam sido formados no início da aula por uma questão de organização e os alunos encontravam-se divididos em três grupos de quatro elementos. Cada grupo tinha um leader indicado previamente.

Depois de explicadas as diversas fases do trabalho e de esclarecidas as dúvidas, avançou-se para a distribuição da ficha de trabalho individual, com conteúdos distintos para cada membro do mesmo grupo, informando-se a turma de que dispunha de 20 minutos²⁵ para completar as tarefas. Os documentos de trabalho individual foram organizados de maneira a que os aprendentes pudessem tornar-se, individualmente, *experts* no tema que lhes fora atribuído. Assim, a partir de um suporte textual, os alunos tinham de realizar exercícios contruídos indutivamente e que lhes permitiriam tirar conclusões mais amplas sobre os fenómenos gramaticais a trabalhar²⁶. Na aula do dia 2 de maio de 2024, a turma conseguiu, apenas, realizar a primeira parte do trabalho do Jigsaw.

No dia seguinte, foram disponibilizados 10 minutos de trabalho individual para que os membros dos diferentes grupos recordassem o que tinham estudado na fase anterior. Em seguida, os aprendentes dispuseram de mais 20 minutos para se reunirem com os colegas *experts* na mesma matéria. Reunidos em grupos de *experts*, deveriam corrigir a ficha de trabalho realizada individualmente²⁷ e discutir os aspetos considerados importantes sobre o conteúdo gramatical em estudo para, posteriormente, os anotarem numa folha distribuída para o efeito (cf. Anexo 30). Esta fase do trabalho destinava-se, assim, à discussão para chegada a conclusões, ajustando-se a informação de modo a que fosse de fácil apresentação para os colegas dos grupos de origem. Também nesta fase se registaram atrasos que, ainda assim, não ultrapassaram os 10 minutos.

²⁵ Os alunos tiveram, ao longo do trabalho, um cronómetro projetado a partir do qual podiam monitorizar o tempo.

²⁶ Reconheceu-se que os conteúdos gramaticais originaram fichas de trabalho com diferentes graus de complexidade, pelo que, aquando da distribuição das mesmas, esse fator foi tido em consideração.

²⁷ Foi-se percorrendo os grupos para dar orientações sobre a correção das diferentes fichas de trabalho.

De regresso aos grupos de origem, dispondo de cerca de 40 minutos, os indivíduos deveriam organizar-se para que cada um pudesse explicar ao restante grupo o que aprendera, esclarecendo simultaneamente eventuais dúvidas dos colegas, enquanto aqueles que ouviam tiravam anotações sobre os conhecimentos transmitidos.

No final das três fases da classe Jigsaw, aplicou-se um teste para averiguar se os alunos tinham apreendido os conteúdos que estiveram a trabalhar (cf. Anexo 31).

3.2.1.2. Dados obtidos²⁸

Durante as aulas em que decorreu o ciclo investigativo e nos momentos reflexivos posteriores, registaram-se algumas informações decorrentes da observação, presentes na tabela 3.

Tabela 3 – Registos no diário de investigador acerca do 1.º ciclo de Alemão

Dados registados no diário de investigador
Apesar de se iniciar a aula com uma explicação clara do funcionamento da aula, alguns alunos questionaram sobre o que era para fazer, o que mostrou falta de atenção. Destacou-se, simultaneamente, alguma inquietação nos indivíduos, na fase de trabalho individual, visível nos suspiros ou em reações físicas (como abanar a perna). Ainda, na primeira fase de trabalho, puderam registar-se ritmos de trabalho muito distintos – pelo menos um aluno conseguiu cumprir o seu trabalho no tempo estipulado, ao passo que os restantes foram requerendo mais tempo para a realização das tarefas individuais. Na fase de reunião dos grupos de <i>experts</i>, verificou-se muita agitação e, sobretudo, desvio do trabalho a realizar – os alunos revelaram tendência para a brincadeira ou para a conversa. Também nesta fase se puderam registar ritmos de trabalho variáveis consoante os grupos.

²⁸ Embora a turma fosse composta por 12 elementos que participariam neste estudo, porque uma das alunas faltou ao 1.º ciclo interventivo, considerou-se que, para o tratamento de dados, seria mais coerente excluí-la do processamento dos mesmos.

Na fase da reunião nos grupos de origem, assinalaram-se alguns queixumes à professora por dificuldades em compreender a matéria que os colegas explicavam. Novamente, se registaram atrasos e ritmos de trabalho variáveis entre os grupos.

Em relação ao ciclo de diagnose, os indivíduos, apesar dos aspetos assinalados, pareceram ter demonstrado mais tranquilidade para cumprir as tarefas.

Fonte: Autoria própria

Além dos registos no diário de investigador, procedeu-se à análise documental dos materiais com que os alunos trabalharam. Para a realização desta análise, consideraram-se os seguintes aspetos: a realização da ficha de trabalho individual, a tomada de notas nos grupos de *experts*, a tomada de notas no grupo de origem e o desempenho no teste final. No que concerne à realização da ficha de trabalho, pode dizer-se que, à exceção de um aluno, todos realizaram a ficha de trabalho individual. Com o objetivo de simplificar a leitura dos dados recolhidos através da análise, construíram-se três tabelas distintas. Por uma questão de organização, na tabela 4, estarão mencionados os aspetos relativos à tomada de notas no grupo de *experts*, na tabela 5, os aspetos relativos à tomada de notas no grupo de origem e, na tabela 6, a análise dos testes de final de ciclo.

Na tabela 4, encontra-se uma análise geral seguida de uma análise específica com os pontos relevantes acerca dos apontamentos tirados pelos membros de cada grupo de *experts*.

Tabela 4– Análise documental da ficha de apontamentos no grupo de experts (1.º ciclo de Alemão)

Análise dos apontamentos nos grupos de <i>experts</i>
Na sua globalidade, os alunos tomaram notas nos seus grupos de <i>experts</i> , destacando-se uma uniformização dos apontamentos entre os membros dos mesmos grupos. Contudo, detetaram-se faltas de informação em todos os grupos.
Assinalam-se ainda os seguintes aspetos divididos consoante as matérias atribuídas aos grupos. No Anexo 32, encontram-se digitalizações dos trabalhos dos alunos que comprovam o descrito.

Grupo com a matéria: <i>die Deklination des Femininums und Maskulinums im Nominativ, Akkusativ und Dativ</i>	Os indivíduos apresentaram apontamentos muito pertinentes com passos e exemplos. No entanto, não há registos sobre os <i>Negativartikel</i> (“artigos negativos”) a forma de declinar no feminino e masculino quando há adjetivos.
Grupo com a matéria: <i>die Deklination des Neutrums und des Plurals im Nominativ, Akkusativ und Dativ</i>	Este grupo também apresentou apontamentos interessantes. Em relação ao grupo anterior, acrescentam relativamente aos adjetivos “com os adjetivos é fazer igual”, não acrescentando muito.
Grupo com a matéria: <i>die Satzstellung</i>	O grupo tirou notas suficientes acerca dos subtópicos do conteúdo gramatical. No entanto, à semelhança dos dois outros grupos, apresenta falhas no subtópico <i>die Satzstellung in Nebensätzen</i> .
Grupo com a matéria: <i>die trenn- und untrennbaren Verben</i>	O grupo fez apontamentos completos (cf. Anexo 35). Ainda assim, verificou-se que uma aluna não registou, ao contrário dos colegas, informações sobre o subtópico <i>die untrennbaren Verben</i> .

Fonte: Autoria própria

Na tabela 5, situam-se os dados gerais decorrentes da análise realizada e os dados específicos, divididos por matéria, sobre os apontamentos tirados nos grupos de origem.

Tabela 5 – Análise documental da ficha de apontamentos no grupo de origem (1.º ciclo de Alemão)

Análise dos apontamentos nos grupos de origem
Da análise realizada, pode destacar-se que, em geral, os alunos tiraram apontamentos nos grupos de origem sobre as apresentações dos colegas. No entanto, destacam-se o caso de um aprendente que não tirou apontamentos e o caso de outro que “avaliou” a apresentação dos colegas. Note-se que os aspetos da matéria que não foram registados nos grupos de <i>experts</i> também não se encontram nos apontamentos nos grupos de origem. No Anexo 33, encontram-se digitalizações dos trabalhos dos alunos que comprovam o descrito.

<i>die Deklination des Femininums und Maskulinums im Nominativ, Akkusativ und Dativ</i>	Os alunos que tomaram notas registaram, sobretudo, os passos para declinar construídos pelos colegas <i>experts</i> . Não anotaram os exemplos.
<i>die Deklination des Neutrums und des Plurals im Nominativ, Akkusativ und Dativ</i>	Os alunos que tiraram apontamentos registaram, somente, os artigos definidos, indefinidos e “negativos” (designação alemã) nos três casos.
<i>die Satzstellung</i>	Os alunos que tomaram notas registaram informações sobre a posição dos elementos nas frases sem exemplos.
<i>die trenn- und untrennbaren Verben</i>	Os alunos que tiraram apontamentos apresentaram indicações sobre o uso do verbo de partícula separável numa frase, sobre o modo como se forma o verbo separável no infinitivo e um exemplo de frase com um verbo separável. Elencaram ainda os prefixos dos verbos de partícula não separável.

Fonte: Autoria própria

Na tabela 6, está presente uma apreciação e descrição geral relativamente aos testes finais e, ainda, a apresentação, matéria a matéria, dos erros mais comuns dos alunos. Note-se que se mencionarão, em especial, os erros mais comuns por se considerar que são esses os dados mais profícuos para a reflexão.

Tabela 6– Análise documental dos testes finais do 1.º ciclo de Alemão

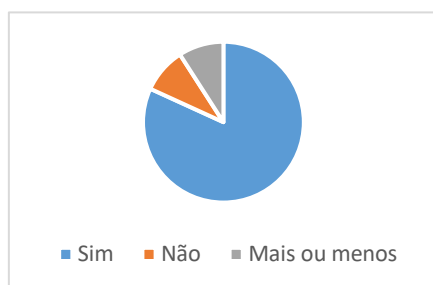
Análise dos testes finais
Relativamente ao teste final, os resultados atingidos variaram muito de aluno para aluno. Houve ainda alunos que não realizaram muitos dos exercícios.

Dos casos em que os alunos responderam, assinalam-se ainda os aspetos abaixo divididos consoante as matérias. No Anexo 34, encontram-se digitalizações dos trabalhos dos alunos que comprovam o descrito.	
<i>die Deklination des Femininums, Maskulinums, Neutrums und Plurals im Nominativ, Akkusativ und Dativ.</i>	Registaram-se várias dificuldades na declinação dos artigos definidos, indefinidos e negativos ou dos adjetivos. É de interesse referir-se a existência de um erro sistemático na declinação de um artigo indefinido seguido de adjetivo – “ein guter Sohn”. Destaca-se uma grande dificuldade em declinar no caso dativo. Nenhum aluno acertou na declinação de “bei den Hausaufgaben” e “mit seinem kleinen Bruder”. À exceção de uma aluna, também nenhum aprendente acertou na declinação de “die netten Eltern”. (cf. Anexo 40)
<i>die Satzstellung</i>	No posicionamento dos sintagmas numa frase simples, aponta-se uma taxa de sucesso alta, embora se possa assinalar o caso de um aluno que apresentou dificuldades numa frase elementar. No caso das frases complexas, ligadas pelos <i>ADUSO-Konnektoren</i>, regista-se, igualmente, uma elevada taxa de acertos. No que diz respeito à posição dos segmentos numa <i>Nebensatz</i>, assinala-se uma dificuldade geral em posicionar o verbo no final da frase. (cf. Anexo 41)
<i>die trenn- und untrennbaren Verben</i>	Este conteúdo gramatical é aquele que revela maior taxa de sucesso, assinalando-se, unicamente, os casos de alunos que não separaram o verbo “vorbereiten”. (cf. Anexo 42)

Fonte: Autoria própria

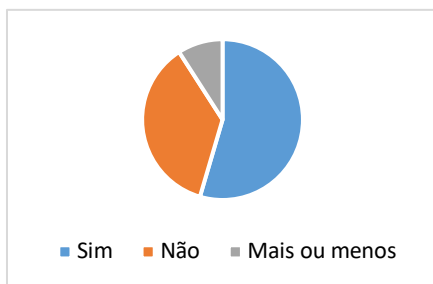
Relativamente às percepções dos alunos sobre a utilidade da classe Jigsaw para aprender os conteúdos gramaticais referidos, obtiveram-se os seguintes gráficos²⁹. Pode adiantar-se que, ainda que as respostas tivessem sido maioritariamente positivas, para as respostas em que os alunos assinalaram a opção “não” ou assinalaram entre as duas opções, como justificação para a sua escolha, os mesmos escreveram que ou não conseguiram compreender o que o colega explicou ou ficaram confusos.

Gráfico 1 – Resultados das percepções dos alunos acerca da utilidade do Jigsaw para perceber o conteúdo gramatical die Deklination des Femininums, Maskulinums, Neutrums und Plurals im Nominativ, Akkusativ und Dativ



Fonte: Inquérito por questionário aplicado após a realização do 1.º ciclo

Gráfico 2 – Resultados das percepções dos alunos acerca da utilidade do Jigsaw para perceber o conteúdo gramatical Satzstellung



Fonte: Inquérito por questionário aplicado após a realização do 1.º ciclo

²⁹ Pode acrescentar-se que, no que concerne às percepções dos alunos acerca deste ciclo interventivo, também se puderam recolher dados mais tardiamente no último inquérito por questionário aplicado. Por uma questão de organização, poder-se-á encontrá-lo no final das reflexões acerca do 2.º ciclo interventivo.

Gráfico 3 – Resultados das percepções dos alunos acerca da utilidade do Jigsaw para perceber o conteúdo gramatical die trenn- und untrennbaren Verben



Fonte: Inquérito por questionário aplicado após a realização do 1.º ciclo

3.2.1.3. Reflexão acerca dos dados obtidos

Após a recolha e a apresentação dos dados obtidos, analisando-os cuidadosamente, refletiu-se sobre o impacto que o primeiro ciclo terá tido na turma de Alemão. Para tal, tiveram-se em conta ainda os objetivos investigativos, bem com a questão orientadora da investigação. Não podendo responder-se, neste momento da I-A, à totalidade da questão orientadora da investigação, puderam, contudo, tirar-se algumas ilações sobre os aspetos levantados pelos objetivos investigativos. Note-se que a totalidade da reflexão acerca destes pontos, especialmente neste 1.º ciclo, dependerá sempre dos dados que forem recolhidos no ciclo seguinte, sendo a presente reflexão apenas um ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada.

Atendendo aos dados recolhidos, importa ponderar as seguintes questões:

- observar se, e em que medida, o trabalho de conteúdos gramaticais, de modo explícito, nos moldes da classe Jigsaw teve impacto no aumento da autonomia dos alunos;
- compreender se a classe Jigsaw, num primeiro momento, terá sido eficaz na consolidação de conteúdos já aprendidos;
- analisar as percepções dos alunos relativamente ao trabalho em classe Jigsaw.

Como se pôde verificar nos registos do diário de investigador (cf. tabela 3), os principais detalhes anotados tiveram que ver com o desconforto percecionado na postura dos alunos, o ritmo de trabalho lento e as dificuldades demonstradas na concentração ou na comunicação entre membros do mesmo grupo. De facto, tendo em conta o que se

havia já observado na diagnose, esperava-se que os indivíduos continuassem a revelar alguma lentidão, talvez advinda do desconforto da realização de um trabalho autónomo, e que tivessem dificuldades em comunicar-se ou concentrar-se na realização do trabalho de aula. Repare-se que tanto o ritmo de trabalho lento como as dificuldades de comunicação e de concentração na realização das tarefas parecem ter relação com a falta de hábito em serem autónomos em sala de aula, problemática identificada no 1.º capítulo. E, por isso mesmo, não se esperava que, somente com um ciclo interventivo, os aprendentes demonstrassem mudanças drásticas, até porque, como referido no subcapítulo 2.4., a autonomia não é um “Alles-oder-nichts-Konzept” (Tassinari, 2017), devendo ser desenvolvida gradualmente.

Apesar dos aspetos mencionados, no diário de investigação, referiu-se que, em comparação com o ciclo de diagnose, os indivíduos parecem ter encarado as tarefas com uma postura mais tranquila e responsável, o que se relaciona com os dados recolhidos da análise dos documentos trabalhados pelos alunos. Neste sentido, quer-se chamar à atenção, em especial, para a tentativa de uniformização de anotações por parte dos alunos *experts* na mesma matéria (cf. tabela 4). Ainda que se registassem faltas de informação, pôde verificar-se que os aprendentes tentaram padronizar a informação, de modo a que, nas suas apresentações nos grupos de origem, todos transmitissem informações semelhantes. Tudo isto parece evidenciar que os membros souberam chegar a consensos no registo de informações, revelando serem capazes de assegurar a interação face a face e a responsabilização pela aprendizagem, características essenciais na classe Jigsaw.

Nos grupos de origem, constatou-se que, em parte, se manteve a atitude de comprometimento na tomada de anotações (cf. tabela 5). Contudo, por ser um contexto em que várias matérias se juntavam ficando a cargo do indivíduo decidir o que registar, detetou-se que um dos alunos não tirou apontamentos e outro avaliou os colegas em vez de anotar as informações transmitidas pelos mesmos. Ainda assim, tendo em conta o panorama geral e a análise de registos efetuados, pode dizer-se que os indivíduos se responsabilizaram pela aprendizagem, na medida em que, tanto foram eficientes na apresentação aos colegas, como se dedicaram a registar as informações pertinentes.

Se, por um lado, o trabalho na tomada de apontamentos nos dois contextos parece ter sido enriquecedor na aquisição de conhecimentos, por outro, ao analisar a aplicação dos conhecimentos no teste final, duvida-se de que a aquisição dos mesmos nestes moldes tenha sido totalmente eficaz (cf. tabela 6). Em primeiro lugar, atente-se no facto de se assinalarem alunos que não realizaram muitos dos exercícios. Em segundo lugar, notem-se as dificuldades observadas na declinação dos artigos e adjetivos nos vários casos e géneros. E, por último, assinale-se ainda as dificuldades registadas no posicionamento dos sintagmas nas frases. Evidentemente, não se desconsidera que, na transmissão de informação, os indivíduos tenham apresentado falhas nem se ignora a taxa de sucesso apresentada quanto aos conhecimentos sobre *die trenn- und untrennbaren Verben*. Não obstante, recorda-se que os conteúdos do conhecimento explícito da língua aqui em causa eram alvo de um trabalho de retoma, pelo que, não só se poderia esperar alguma segurança acrescida para responder a questões, como também se esperaria um decréscimo nas dificuldades relativas a cada tópico gramatical.

Por fim, resta considerar as percepções dos alunos para se fazer um balanço geral (cf. gráficos 1, 2 e 3). No que concerne à utilidade do Jigsaw para aprender os diferentes conteúdos, as percepções foram variando, mas foram maioritariamente positivas.

Em suma, ponderando as questões apresentadas no início desta reflexão, pode considerar-se que, ao contrário do desejável, não se puderam assegurar ou verificar ganhos significativos nos conhecimentos sobre os conteúdos gramaticais explorados. Em contrapartida, constatou-se que, embora ligeira, se notou uma melhoria na autonomia dos aprendentes potenciada pelo trabalho do conhecimento explícito da língua em classe Jigsaw e que as percepções dos alunos respeitantes ao estudo dos tópicos assinalados em classe Jigsaw foram predominantemente positivas. Atendendo a este panorama, implementaram-se pequenas alterações no 2.º ciclo interventivo visando a futura obtenção de conclusões.

3.2.2. 1.º ciclo de I-A da turma de Português

À semelhança do sucedido na turma de Alemão, no caso da turma de Português, também se apurou as dificuldades através de um inquérito por questionário. De uma

amostra de cinco conteúdos gramaticais³⁰, a maioria dos indivíduos assinalou sentir mais dificuldades nas orações subordinadas. Assim, criaram-se quatro fichas de trabalho com os subtemas: orações subordinadas adverbiais causais, comparativas e condicionais (cf. Anexo 35), orações subordinadas adverbiais consecutivas, temporais, concessivas e finais (cf. Anexo 36), orações subordinadas substantivas completivas e relativas (cf. Anexo 37) e, por fim, orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e explicativas (cf. Anexo 38). O primeiro ciclo interventivo desenvolveu-se nos dias 27 de maio e 3 de junho de 2025, ao longo de 100 minutos. O tempo letivo dedicado à aplicação do ciclo interventivo foi substancialmente menor relativamente ao ciclo de Alemão devido a constrangimentos letivos próprios do contexto da turma de Português. Ademais, tal como na disciplina de Alemão, neste caso, também se teve em mente a questão orientadora da I-A e os objetivos investigativos traçados no sub-subcapítulo 1.2.5., de modo a refletir-se sobre a investigação. Ao mesmo tempo, quis testar-se ainda a reação da turma ao trabalho em classe Jigsaw e, se o mesmo, se traduziria na consolidação dos aspetos gramaticais em estudo.

3.2.2.1. Prática letiva

Atendendo a que a turma de Português desconhecia o funcionamento da classe Jigsaw, os primeiros 10 minutos da aula do dia 27 de maio de 2025 destinaram-se à explicação do método de ensino-aprendizagem em causa, através de uma apresentação de PowerPoint (cf. Anexo 39), bem como ao esclarecimento de dúvidas que surgissem. Durante esses primeiros minutos, mostraram-se as deslocações que os alunos teriam de efetuar ao longo do processo de trabalho e o seu propósito, as regras de conduta dentro do grupo e a importância do esforço individual para o sucesso coletivo. Assim sendo, deixou-se projetado no quadro um documento com as regras, anteriormente apresentadas no PowerPoint, e distribuíram-se as fichas onde os indivíduos deviam registar as suas perceções acerca do trabalho desenvolvido (cf. Anexo 29). A organização dos indivíduos pelos grupos de origem foi feita no início da aula. Dado registarem-se faltas, ajustou-se a composição dos grupos no próprio dia. Deste modo, organizaram-se

³⁰ Todos os conteúdos constam das AE (cf. p. 10 do mesmo documento).

dois grupos com três elementos³¹ e quatro grupos com quatro elementos. Para cada grupo foi nomeado um leader.

Explicitadas as fases do trabalho, distribuíram-se as fichas de trabalho individual pelos aprendentes³², sendo-lhes disponibilizados 15 minutos³³ para a realização das tarefas autónomas. Os documentos foram organizados para que, a partir de versos da lírica camoniana, temática da Educação Literária em estudo no momento, os indivíduos, percorrendo exercícios construídos de acordo com a lógica indutiva, conseguissem chegar a conclusões sobre o tópico gramatical em estudo. Esta fase acabou por se estender por mais 5 minutos. Ainda assim, a reunião com os experts pôde iniciar-se ainda na aula do dia 27 de maio de 2025. Nesta, os experts conseguiram iniciar a correção do trabalho realizado autonomamente³⁴ e discutir, sumariamente, alguns aspetos. Esta fase da classe Jigsaw, ainda que distribuída por duas aulas distintas, objetivava a discussão e registo numa folha distribuída para o efeito (cf. Anexo 40) dos aspetos considerados importantes para apresentação. Simultaneamente, pretendia-se que os indivíduos pudessem chegar a conclusões, debatendo as melhores formas de apresentação aos colegas do grupo de origem³⁵.

Na semana seguinte, no dia 3 de junho de 2025, a aula começou com os aprendentes dispostos nos seus grupos de *experts*, tendo cerca de 10 minutos para terminar a reunião iniciada anteriormente. Em seguida, regressaram aos grupos de origem com o objetivo de partilharem com os colegas as informações recolhidas nos grupos de *experts*. Previa-se, então, que cada um expusesse os aspetos relevantes acerca do

³¹ No caso dos grupos com três elementos, o lugar do aluno que estava a faltar era ocupado pela professora responsável, que passou pelos dois grupos para explicar a matéria em falta, atendendo ao que tinha visto nos grupos de experts sobre a matéria em causa.

³² Reconheceu-se que os conteúdos gramaticais originaram fichas de trabalho com diferentes graus de complexidade, pelo que, aquando da distribuição das mesmas, esse fator foi tido em consideração.

³³ Os alunos tiveram, ao longo do trabalho, um cronómetro projetado a partir do qual podiam monitorizar o tempo.

³⁴ Tal como no ciclo interventivo de Alemão, foi-se percorrendo os grupos para os orientar na correção das fichas.

³⁵ Nesta fase, compreendeu-se que os alunos necessitavam de algumas orientações para a tomada de notas e sugeriu-se que criassem frases exemplificativas do fenómeno gramatical em estudo.

subtema que estudaram, enquanto o restante grupo tomava notas e apresentava eventuais dúvidas. Para esta fase, dispuseram de cerca de 15 minutos.

Após o decorrer das três fases da classe Jigsaw, aplicou-se um teste para verificar os conhecimentos adquiridos durante a intervenção (cf. Anexo 41).

3.2.2.2. Dados obtidos³⁶

Ao longo do 1.º ciclo interventivo na disciplina de Português, registaram-se algumas observações no diário de investigador, conferíveis na tabela 7.

Tabela 7 – Registos no diário de investigador acerca do 1.º ciclo de Português

Dados registados no diário de investigador
Ainda que a aula tivesse iniciado com uma explicação clara sobre o trabalho a realizar, alguns indivíduos questionaram a professora responsável pela intervenção sobre o tipo de trabalho a fazer, o que revelou uma atenção reduzida. Sobretudo na fase de trabalho em grupo, registou-se muita confusão e barulho, em parte, resultante do facto de ser uma turma grande, e, em parte, por se terem verificado vários momentos de brincadeira, em lugar do avanço dos trabalhos. Estes fatores poderiam ter prejudicado o cumprimento das tarefas nos tempos requeridos. Contudo, uma vez que não se dispunha de tempo para exceder as delimitações temporais acordadas com o professor titular, ao contrário do desejável, foi necessário intervir constantemente, de modo a garantir a finalização do ciclo. Também, no caso do Português, se foram registando algumas queixas relativamente ao modo como os colegas explicavam a matéria. Foi ainda possível conversar com três alunos que participaram nas tarefas do ciclo interventivo fora do contexto de aula. Os mesmos alegaram ter gostado do modo de

³⁶ Embora a turma tivesse 26 alunos na sua composição, dado terem-se registado faltas de assiduidade de alguns alunos a parte dos dois ciclos interventivos, para uma obtenção de dados mais fiável, processaram-se, apenas, os dados dos indivíduos presentes na totalidade da intervenção.

trabalhar, mas confessaram ter sentido muito desconforto por terem de trabalhar com colegas com os quais normalmente não comunicavam.

Fonte: Autoria própria

Para complementar as observações, analisaram-se os documentos trabalhados pelos alunos. Nesta análise, consideraram-se os seguintes aspetos: a realização da ficha de trabalho individual, a tomada de notas nos grupos de *experts*, a tomada de notas no grupo de origem e o desempenho no teste final. Quanto à realização da ficha individual, puderam registar-se três aprendentes que fizeram, apenas, dois ou três exercícios da ficha, ao passo que os restantes realizaram a totalidade da ficha de trabalho. De modo a simplificar-se a leitura de dados, construíram-se três tabelas distintas. Na tabela 8, encontrar-se-ão as observações relativas à análise dos apontamentos tirados nos grupos de *experts*, consoante as matérias. Na tabela 9, poderão ver-se as anotações correspondentes à análise dos apontamentos tirados nos grupos de origem, também organizadas por matéria. Por fim, na tabela 10, igualmente numa divisão por matérias, estarão os dados extraídos dos testes finais.

Na tabela 8, encontra-se uma análise geral seguida de uma análise específica com os pontos relevantes acerca dos apontamentos tirados pelos membros de cada grupo de *experts*.

Tabela 8 – Análise documental da ficha de apontamentos no grupo de experts (1.º ciclo de Português)

Análise dos apontamentos nos grupos de <i>experts</i>
No geral, detetou-se que os alunos ou não tomaram notas ou tiraram notas, na sua maioria, insuficientes a nível de informação. No entanto, mesmo com este cenário, observou-se que houve a tentativa de, pelo menos, ir registando frases exemplificativas das orações subordinadas que estudavam.
Assinalam-se ainda os seguintes aspetos divididos consoante as matérias atribuídas aos grupos. No Anexo 42, encontram-se digitalizações dos trabalhos dos alunos que comprovam o descrito.

Grupo com a matéria: orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e explicativas	Os registos dos alunos <i>experts</i> nesta matéria apresentaram, apenas, duas frases exemplificativas.
Grupo com a matéria: orações subordinadas substantivas completivas e relativas	Neste conteúdo, os alunos <i>experts</i> escreveram uma pequena explicação a par de exemplos.
Grupo com a matéria: orações subordinadas adverbiais consecutivas, concessivas, temporais e finais	As anotações feitas contemplaram, somente, as conjunções introdutoras de cada tipo de oração.
Grupo com a matéria: orações subordinadas adverbiais causais, comparativas e condicionais	Os alunos registaram, apenas, frases exemplificativas dos tipos de oração estudadas.

Fonte: Autoria própria

Na tabela 9, situam-se os dados gerais decorrentes da análise realizada e dados específicos, divididos por matéria, sobre os apontamentos tirados nos grupos de origem.

Tabela 9 – Análise documental da ficha de apontamentos no grupo de origem (1.º ciclo de Português)

Análise dos apontamentos nos grupos de origem	
Mais de metade dos alunos que foram considerados para a análise de dados não tiraram nenhuma anotação sobre as apresentações dos colegas nos grupos de origem. Assinalam-se ainda os aspetos abaixo divididos consoante as matérias. No Anexo 43, encontram-se digitalizações dos trabalhos dos alunos que comprovam o descrito.	
orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e explicativas	Para este conteúdo, os alunos que fizeram anotações registam, somente, exemplos dos tipos de orações subordinadas.
orações subordinadas substantivas	Neste caso, os indivíduos fizeram anotações iguais às dos colegas <i>experts</i> . Assinala-se o caso de uma aluna que anotou,

completivas e relativas	unicamente, uma informação sobre as orações subordinadas substantivas relativas e de outra que atribuiu à explicação das orações subordinadas substantivas completivas a designação de “substantivas explicativas”.
orações subordinadas adverbiais consecutivas, concessivas, temporais e finais	Para as orações subordinadas adverbiais consecutivas, concessivas, temporais e finais, os aprendentes escreveram, para as temporais, o seu valor e, para as restantes, algumas das conjunções introdutórias dessas. Confundiram ainda os termos “completiva” e “consecutiva”, tendo registado que o “tanto que” era uma locução típica das orações subordinadas substantivas completivas.
orações subordinadas adverbiais causais, comparativas e condicionais	Relativamente a este tipo de orações subordinadas adverbiais, assinala-se um aluno que mencionou os valores de cada tipo de oração subordinada juntamente com exemplos. Os restantes apontaram apenas exemplos para os diferentes tipos orações.

Fonte: Autoria própria

Na tabela 10, está presente uma apreciação e descrição geral relativamente aos testes finais e, ainda, a apresentação, matéria a matéria, dos erros mais comuns dos alunos. Note-se que se mencionarão, em especial, os erros mais comuns por se considerar que são esses os dados mais profícuos para a reflexão.

Tabela 10 – Análise documental dos testes finais do 1.º ciclo de Português

Análise dos testes finais
Relativamente ao teste final, os resultados atingidos variaram bastante. Destacam-se: - três alunos que acertaram todos os exercícios; - um aluno que fez, unicamente, três alíneas, escrevendo “oração subordinativa” para todas;

- uma aluna que acertou, somente, as orações subordinadas adjetivas relativas, tendo escrito “oração subordinada” nas restantes.

Os outros aprendentes tiveram um desempenho satisfatório. Há ainda que referir que, no geral, se evidenciou uma dificuldade em dividir as orações, sendo, também, poucos os casos em que os indivíduos identificavam a oração subordinante.

Dos casos em que os alunos responderam, assinalam-se ainda os seguintes aspetos divididos pelos tipos de orações. No Anexo 44, encontram-se digitalizações dos trabalhos dos alunos que comprovam o descrito.

orações subordinadas adjetivas relativas restritivas	A taxa de acerto foi parcial. Houve respostas que identificavam, erradamente, a oração como sendo “subordinada substantiva completiva” ou como sendo “subordinada adverbial relativa”.
orações subordinadas adjetivas relativas explicativas	A taxa de acerto foi parcial. Contudo, alguns alunos escreveram, no lugar da designação correta, as seguintes respostas: - “oração subordinada substantiva completiva”; - “oração subordinada adjetiva relativa restritiva”; - “oração subordinada _ relativa explicativa”; - “oração subordinada adjetiva restritiva explicativa”.
orações subordinadas substantivas completivas	A taxa de acerto foi parcial. Apontaram-se respostas que identificavam a oração como sendo “adjetiva relativa restritiva” ou, apenas, “subordinativa”.
orações subordinadas substantivas relativas	A taxa de acerto foi alta. Ainda assim, registaram-se respostas que classificavam a oração como: - “subordinada adjetiva relativa explicativa”; - “subordinada substantiva explicativa”;

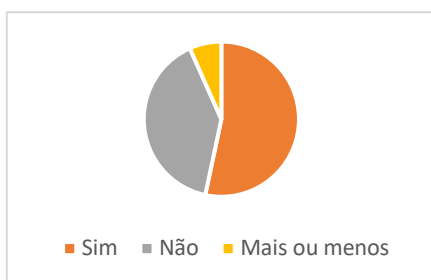
	- “subordinada”, apenas; - “subordinada adverbial completiva”; - “subordinada adverbial final”.
orações subordinadas adverbiais consecutivas	A taxa de acerto foi parcial. Contudo, apontaram-se casos em que os alunos referiam que a oração era, apenas, “subordinada” ou “subordinativa” ou “adverbial relativa” ou subordinada substantiva completiva”.
orações subordinadas adverbiais concessivas	A taxa de acerto foi alta. Registou-se ainda a resposta “subordinada consecutiva”.
orações subordinadas adverbiais temporais	A taxa de acerto foi parcial. Assinalaram-se casos em que os aprendentes identificaram, erradamente, a oração subordinada como sendo “adjetiva relativa explicativa” ou “adjetiva temporal” ou “oração coordenada temporal”.
orações subordinadas adverbiais finais	A taxa de acerto foi baixa. Anotaram-se respostas em que os alunos classificavam, erradamente, a oração como “subordinada substantiva completiva” ou “subordinada adverbial causal” ou, apenas, “subordinada”.
orações subordinadas adverbiais causais	A taxa de acerto foi alta. Assinalaram-se respostas que identificavam a oração como “subordinada”, apenas, ou “oração subordinada adverbial relativa”.
orações subordinadas adverbiais comparativas	A taxa de acerto foi bastante alta. Anotaram-se respostas que referiam que a oração era, apenas, “subordinada” ou “subordinada adjetiva comparativa”.
orações subordinadas adverbiais condicionais	A taxa de acerto foi bastante razoável. No entanto, registaram-se ainda as seguintes respostas: - “oração subordinada”; - “oração subordinativa”;

	- “oração subordinada adjetiva consecutiva”; - “oração subordinada adverbial causal”.
--	--

Fonte: Autoria própria

Relativamente às percepções dos alunos sobre a utilidade da classe Jigsaw para consolidar os conteúdos gramaticais referidos, obtiveram-se os seguintes gráficos. Além disso, ainda que as respostas tivessem sido maioritariamente positivas, como justificação para as perspetivas negativas os alunos referiram que: ficou mais confuso, não compreenderam a explicação dos colegas, a estratégia não ajudou a concentrar, teria sido preferível fazerem apenas fichas ou a melhor estratégia para aprender orações é pela memorização.

Gráfico 4 – Resultados das percepções dos alunos acerca da utilidade do Jigsaw para perceber o conteúdo gramatical orações subordinadas adverbiais



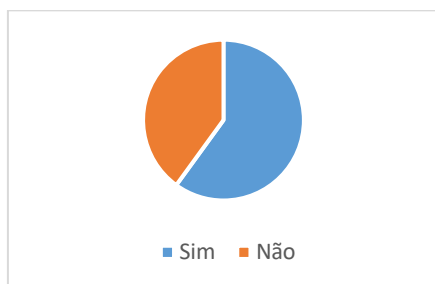
Fonte: Inquérito por questionário aplicado após a realização do 1.º ciclo

Gráfico 5 – Resultados das percepções dos alunos acerca da utilidade do Jigsaw para perceber o conteúdo gramatical orações subordinadas substantivas



Fonte: Inquérito por questionário aplicado após a realização do 1.º ciclo

Gráfico 6 – Resultados das percepções dos alunos acerca da utilidade do Jigsaw para perceber o conteúdo gramatical orações subordinadas adjetivas relativas



Fonte: Inquérito por questionário aplicado após a realização do 1.º ciclo

3.2.2.3. Reflexão sobre os dados obtidos

À guisa da reflexão feita para o 1.º ciclo interventivo de Alemão, no que respeita à disciplina de Português, objetiva-se ponderar as seguintes questões, originadas a partir da questão de I-A e dos objetivos investigativos:

- observar se, e em que medida, o trabalho de conteúdos gramaticais, de modo explícito, nos moldes da classe Jigsaw teve impacto no aumento da autonomia dos alunos;
- compreender se a classe Jigsaw, num primeiro momento, terá sido eficaz na consolidação de conteúdos já aprendidos;
- analisar as percepções dos alunos relativamente ao trabalho em classe Jigsaw.

Também em Português, havendo a impossibilidade de, nesta fase da investigação, se responder à questão de I-A, pretendeu-se, sobretudo, tirar-se algumas ilações acerca dos objetivos investigativos como ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada no futuro.

A partir dos dados registados no diário de investigador (cf. tabela 7), retiraram-se algumas conclusões sobre o desempenho dos alunos. Efetivamente, destacaram-se, em particular, as dificuldades em criar um ambiente de trabalho harmonioso na fase de trabalho de grupos, os desafios na comunicação entre alunos e o desconforto sentido pelos indivíduos. Deve ainda referir-se que, igualmente neste contexto, se notou falta de autonomia que, caso a professora responsável pelo ciclo não tivesse intervindo, se traduziria em extrapolações do tempo previsto. Num cenário em que a turma fosse

autónoma na realização das atividades propostas, os alertas da professora não seriam necessários e os alunos saberiam gerir o tempo eficientemente. Ainda assim, invocando a noção de que a autonomia deve ser desenvolvida gradualmente, não se esperava que, somente com um ciclo interventivo, os seus níveis aumentassem exponencialmente.

Refletindo acerca dos dados que se puderam extrair dos documentos explorados pelos alunos, é necessário referir que o empenho na tomada de notas ficou aquém do esperado (cf. tabela 8). De facto, ou os indivíduos não tiraram nenhum apontamento ou fizeram registos mínimos, com uma pequena explicação ou exemplos. A razão para estas faltas encontra, possivelmente, o seu fundamento na dificuldade em comunicar ou na pouca autonomia já demonstrada.

O cenário da falta de apontamentos agravou-se, especialmente, quando se analisaram os documentos pertencentes ao grupo de origem (cf. tabela 9). Note-se que a maioria dos aprendentes não tirou apontamentos e, como expectável, os apontamentos existentes revelaram insuficiências (normalmente, registavam exemplos e explicações pouco elaboradas).

Neste sentido, ainda sem antes examinar cuidadosamente os testes finais (cf. tabela 10), compreendeu-se que, dificilmente, o ciclo interventivo teria sido eficaz na aquisição de conhecimentos ou, em parte, no desenvolvimento da autonomia – não se desconsiderando, contudo, que pudesse ter havido melhorias no último. De facto, de um universo de quinze alunos, apenas três acertaram a totalidade dos exercícios propostos, verificando-se que os restantes ora não respondiam a várias alíneas ora confundiam designações e classificavam erradamente muitas das orações. Observando-se a tabela 10, poder-se-á ainda perceber que, em nenhuma das orações, houve uma taxa de acerto de 100%. Atendendo a que a maioria dos subtipos de oração subordinada, ao contrário do sucedido em Alemão, deveria acompanhar os alunos pelo menos desde o 8.º ano de escolaridade, é pertinente questionar que razão terá levado a que a taxa de sucesso fosse tão baixa e refletir até que ponto o trabalho nestes moldes não terá contribuído negativamente para a aquisição de conhecimento explícito da língua, dado terem-se registado erros de nomenclatura advindos de uma mistura de designações.

Em contraste com o panorama descrito, não pode assumir-se que o insucesso se deveu à insatisfação com o trabalho em classe Jigsaw. Na verdade, ainda que se registassem respostas negativas, constatou-se que as perceções dos alunos foram predominantemente positivas (cf. gráficos 4, 5 e 6).

Em síntese, neste 1.º ciclo interventivo de Português, ainda que as perceções dos indivíduos tivessem sido maioritariamente positivas, considera-se que, possivelmente, o trabalho nestes moldes não se mostrou eficaz na aquisição de conhecimento explícito da língua, levantando-se, como já referido, a incerteza acerca de um possível impacto negativo no universo do conhecimento de alguns alunos. Todavia, a implementação de um único ciclo interventivo não chegaria para tirar conclusões sobre o potencial do Jigsaw, nomeadamente no desenvolvimento da autonomia ou até na aquisição de conhecimento explícito da língua, apesar de se terem obtido estes dados. Assim, implementando ligeiras alterações, avançou-se para o 2.º ciclo com o intuito de aprofundar a reflexão iniciada.

3.2.3. 2.º ciclo de I-A de Alemão

O segundo ciclo interventivo de Alemão realizou-se nos dias 16, 17 e 22 de maio de 2024, ao longo de 300 minutos, posteriormente prolongados em mais 50 minutos. De modo a compreender as potencialidades do uso da classe Jigsaw no trabalho do conhecimento explícito da língua, e igualmente no desenvolvimento da autonomia dos alunos, objetivos investigativos previamente estabelecidos, neste segundo ciclo interventivo, adaptou-se a estratégia cooperativa para a aprendizagem de conteúdos gramaticais. Nesse sentido, trabalhou-se o tempo verbal *Das Perfekt*, que constava da planificação anual da disciplina³⁷. Por ser um tema amplo, subdividiu-se o mesmo em: *die regelmäßigen Verben* (cf. Anexo 45), *die trennbaren Verben und besonderen Verben*³⁸ (cf. Anexo 46), *die unregelmäßigen Verben* (cf. Anexo 47), e *die regelmäßigen Verben auf -ieren und untrennbaren Verben* (cf. Anexo 48).

³⁷ Como já se referiu, nas AE da disciplina, os conteúdos gramaticais a estudar não estão discriminados no documento, pelo que se usou a planificação anual da disciplina como orientação.

³⁸ Optou-se por designar os verbos “sein” e “haben” como “besondere Verben”, dado os seus participípios passados não terem uma regra de formação.

3.2.3.1. Prática letiva

A aula do dia 16 de maio de 2025 iniciou-se com um momento para recordar as regras de funcionamento da classe Jigsaw e explicou-se que os alunos iriam trabalhar um novo tema. Nesse momento, forneceu-se ainda um feedback sobre os resultados do ciclo anterior, reforçando-se a necessidade de empenho individual para o sucesso coletivo. Os indivíduos encontravam-se já organizados pelos grupos com que tinham trabalhado no ciclo anterior.

Depois de organizados os alunos e realizada a introdução, distribuíram-se as fichas de registo das perceções acerca do trabalho desenvolvido (cf. Anexo 29) e as fichas de trabalho autónomo³⁹, informando-se os aprendentes de que dispunham de 30 minutos para as realizar⁴⁰. Mais uma vez, os exercícios gramaticais dos documentos de trabalho autónomo foram criados segundo uma lógica indutiva e a partir de um texto.

Passados os 40 minutos disponibilizados, os *experts* foram instruídos a dirigirem-se aos respetivos grupos, cuja composição foi também igual ao 1.º ciclo de intervenção. Reunidos, deveriam, em primeiro lugar, corrigir a ficha realizada individualmente com o apoio da professora estagiária para, em segundo lugar, passarem à discussão e ao registo de informações consideradas relevantes na ficha de apontamentos distribuída. Por se tratar de um tema gramatical novo, e ainda da aprendizagem de uma língua estrangeira, nesta fase do trabalho, implementaram-se ligeiras alterações com vista a assegurar uma aprendizagem mais eficaz. Assim, após a discussão e o registo, os *experts* realizaram exercícios de treino sobre o seu subtópico (cf. Anexo 49) que foram, posteriormente, corrigidos com auxílio da professora responsável. Ainda antes de migrarem para os grupos de origem, os indivíduos receberam ainda um pequeno resumo em suporte de papel sobre o subtema da sua especialidade (cf. Anexo 50) para confrontarem com as anotações e conclusões a que tinham chegado antes, devendo

³⁹ Mais uma vez, aquando da distribuição dos subtemas pelos alunos, teve-se em conta que as fichas tinham diferentes graus de complexidade.

⁴⁰ Dado que a turma foi apresentando dificuldades em cumprir os tempos destinados às tarefas, informou-se que beneficiavam de uma tolerância de 10 minutos para a realização das fichas.

anotar possíveis alterações na folha de apontamentos. Esta fase estendeu-se para a aula do dia 27 de maio, tendo ocupado cerca de 60 minutos.

Finalmente nos seus grupos de origem, à semelhança do 1.º ciclo, os aprendentes expuseram os seus conhecimentos e esclareceram eventuais dúvidas dos colegas, enquanto os colegas ouvintes deveriam tirar anotações. Ademais, por se tratar de um tópico gramatical novo, nesta etapa, os alunos realizaram exercícios (cf. Anexo 51) com a junção das matérias aprendidas para consolidarem os seus conhecimentos. Esta última fase abrangeu os dias 17 e 22 de maio, tendo-se estendido devido às dificuldades apresentadas pelos indivíduos em transmitir a matéria⁴¹.

No dia 23 de maio de 2024, aplicou-se, então, o teste final (cf. Anexo 52) para se compreender se a matéria tinha sido apreendida.

3.2.3.2. Dados obtidos

Durante as aulas em que decorreu o ciclo investigativo e nos momentos reflexivos posteriores, registaram-se algumas informações decorrentes da observação, disponíveis na tabela 11.

Tabela 11 – Registos no diário de investigador acerca do 2.º ciclo de Alemão

Dados registados no diário de investigador
Neste ciclo investigativo, notou-se que os alunos já percebiam melhor o modo como teriam de trabalhar. Nesse sentido, compreendeu-se que revelaram menos dependência na realização do trabalho autónomo e mais interdependência nos grupos de <i>experts</i> e de origem, embora não de forma perfeita (por exemplo, recorreram muito menos vezes à professora e também se queixaram menos de não perceberem os colegas). Ainda que se tenha compreendido este aumento nos níveis de autonomia, como seria de esperar, nem todos os indivíduos conseguiram ser totalmente independentes da professora

⁴¹ Deparando-se com este cenário, e de modo a certificar-se de que os conteúdos eram transmitidos, acompanhou-se de perto as apresentações dos grupos e aplicou-se vários questionários orais aos alunos.

(note-se o caso de dois alunos que necessitaram da ajuda da professora para iniciar a resolução do exercício final).

As dificuldades na gestão do tempo mantiveram-se.

Fonte: Autoria própria

Para complementar as observações do diário de investigador, fez-se ainda, à semelhança do tratamento de dados para o 1.º ciclo interventivo, a análise dos documentos com os quais os alunos trabalharam, a saber: a realização da ficha de trabalho individual, a tomada de notas nos grupos de *experts*, a tomada de notas no grupo de origem e o desempenho no teste final. Embora os aprendentes tivessem trabalhado com fichas de exercícios aplicadas no grupo de *experts* e no grupo de origem, para a análise de dados, não se considera pertinente a referência aos mesmos, dado que todos realizaram os exercícios e os corrigiram⁴². Relativamente às fichas de trabalho autónomo, deve referir-se que todos os alunos as realizaram e se autocorrigiram.

Assim, com o objetivo de simplificar a leitura dos dados recolhidos, construíram-se três tabelas de análise de dados. Por uma questão de organização, na tabela 12, encontrar-se-ão os dados respeitantes à tomada de notas no grupo de *experts*, na tabela 13, os aspetos relativos à tomada de notas no grupo de origem e, por fim, na tabela 14, a análise dos testes de final de ciclo.

Na tabela 12, apresentam-se uma análise geral seguida de uma análise específica com os pontos relevantes acerca dos apontamentos tirados pelos membros de cada grupo de *experts*.

Tabela 12– Análise documental da ficha de apontamentos no grupo de experts (2.º ciclo de Alemão)

Análise dos apontamentos nos grupos de *experts*

⁴² As perceções dos alunos poderão ser encontradas no sub-subcapítulo seguinte, dado terem sido recolhidas através do inquérito por questionário final.

Na sua globalidade, os alunos tomaram notas nos seus grupos de <i>experts</i>, destacando-se uma uniformização dos apontamentos entre os membros dos mesmos grupos. Ademais, destaca-se a utilização de termos explícitos de fenómenos da língua, como “Hilfsverb” ou “Partizip II”. Assinalam-se ainda os seguintes aspetos divididos consoante subtemas atribuídos aos grupos. No Anexo 53, encontram-se digitalizações dos trabalhos dos alunos que comprovam o descrito.	
Grupo com a matéria: <i>die regelmäßigen Verben</i>	O grupo registou a regra de formação do particípio passado dos verbos regulares, dando o exemplo do verbo “arbeiten”. Acrescentam aos seus apontamentos a posição em que os sintagmas devem estar numa frase escrita no pretérito perfeito, mas não apresentam uma frase exemplificativa, e também os contextos de uso de cada verbo auxiliar.
Grupo com a matéria: <i>die trennbaren Verben und besonderen Verben</i>	Os <i>experts</i> deste grupo, à exceção de um aluno que não tirou apontamentos, registaram a regra de formação do particípio passado dos verbos separáveis, apresentando o exemplo do verbo “anmelden”, e os particípios passados dos verbos “sein” e “haben”. Adicionalmente, descrevem a posição dos sintagmas numa frase escrita no pretérito perfeito, fornecendo um exemplo. Também registam os contextos de uso de cada verbo auxiliar. Ao contrário dos restantes colegas, uma aluna anotou ainda o verbo auxiliar correspondente ao verbo “sein” e ao verbo “haben”.
Grupo com a matéria: <i>die unregelmäßigen Verben</i>	Neste grupo, os alunos registaram as regras de formação dos verbos irregulares, exemplificando com o verbo “schreiben”. Além disso, apresentam as regras de posicionamento dos sintagmas nas frases escritas no pretérito perfeito, auxiliando a explicação com um exemplo. Fazem ainda a anotação dos contextos de uso de cada verbo auxiliar.

Grupo com a matéria: <i>die regelmäßigen Verben auf -ieren und untrennbaren Verben</i>	Os aprendentes apontaram a regra de formação dos participios passados dos verbos terminados em -ieren, exemplificando com o verbo “informieren”, e mencionam as regras existentes para a formação do participio passado dos verbos não separáveis, referindo os verbos “verstehen”, “vergessen” e “besuchen”. O grupo descreve a posição dos sintagmas numa frase escrita no pretérito perfeito, fornecendo uma frase exemplificativa. Acrescentam também as informações sobre os contextos de uso dos verbos auxiliares.
--	--

Fonte: Autoria própria

Na tabela 13, situam-se os dados gerais decorrentes da análise realizada e os dados específicos, divididos por matéria, sobre os apontamentos tirados nos grupos de origem.

Tabela 13 – Análise documental da ficha de apontamentos no grupo de origem (2.º ciclo de Alemão)

Análise dos apontamentos nos grupos de origem	
Da análise realizada, pode destacar-se que, em geral, os alunos tiraram apontamentos nos grupos de origem sobre as apresentações dos colegas. Acrescente-se ainda que os indivíduos parecem ter-se esforçado por resumir o que ouviram das apresentações em vez de copiarem as informações anotadas pelos colegas. No caso de alguns alunos, nem todas as matérias estão presentes. Assinalam-se ainda os seguintes aspetos divididos consoante os subtópicos. No Anexo 54, encontram-se digitalizações dos trabalhos dos alunos que comprovam o descrito.	
<i>die regelmäßigen Verben</i>	Os alunos registaram, apenas, a regra de formação do participio passado. Na maioria dos casos, à regra de formação, adicionaram o exemplo da construção do participio passado do verbo “machen” e relembram ainda a posição dos sintagmas nas frases.
<i>die trennbaren Verben und</i>	Uma parte dos alunos mencionou apenas a regra de formação do participio passado do verbo “anmelden” sem indicar uma regra geral para a sua formação.

<i>besonderen Verben</i>	Outro conjunto de alunos indicou a regra geral de formação do particípio passado, exemplificando com o verbo “fernsehen”, e anotou o particípio passado dos verbos “sein” e “haben”.
<i>die unregelmäßigen Verben</i>	Na sua maioria, os aprendentes registaram, somente, a seguinte regra “ge+Stamm+-en”, sem mencionarem que o radical (Stamm) é irregular. Três alunos adicionaram exemplos de verbos irregulares no particípio passado ao seu resumo (“schreiben”, “singen”, “schwimmen”, “essen”). Uma das alunas deste conjunto adicionou ainda uma frase exemplificativa (“Gestern bin ich geschwommen.”) e outro conjugou o verbo auxiliar adicionando-lhe o particípio passado.
<i>die regelmäßigen Verben auf -ieren und untrennbaren Verben</i>	A quase totalidade dos alunos mencionou, apenas, a regra de formação do particípio passado dos verbos terminados em -ieren, exemplificando com o verbo “informieren”. Relativamente aos verbos não separáveis, ou os alunos não fizeram nenhum registo ou registaram alguns exemplos (“besuchen”, “vergessen”, “verstehen”). Também, em dois casos, os alunos escreveram uma ressalva para os verbos não separáveis cujo radical se altera (“mudança de radical + -en).

Fonte: Autoria própria

Na tabela 14, está presente uma apreciação e descrição geral relativamente aos testes finais, a menção, subtópico a subtópico, aos erros mais comuns dos alunos na formação do particípio passado dos verbos e a apresentação dos particípios passados corretamente formados. Note-se que se mencionarão, em especial, os erros mais comuns por se considerar que são esses os dados mais profícuos para a reflexão. No caso deste ciclo, como não estava no enunciado expressa uma obrigatoriedade em usar o particípio passado de todos os conjuntos verbos que estudaram, analisou-se se os alunos foram capazes de posicionar corretamente os sintagmas na frase, se usaram o

verbo auxiliar correto e se foram capazes de construir o particípio passado dos verbos que usaram, dividindo-os pelos tipos de verbos a que pertencem.

Tabela 14 – Análise documental dos testes finais do 2.º ciclo de Alemão

Análise dos testes finais		
Relativamente ao teste final, pode dizer-se que a taxa de sucesso parece ter sido reduzida. Conseguiram agrupar-se os casos de alunos que: - escreveram o texto no presente do indicativo; - não usaram verbos auxiliares, colocando os particípios passados na segunda posição; - usaram verbos auxiliares, mas nem sempre na posição correta ou os adequados aos verbos principais; - usam apenas os verbos auxiliares sem os particípios passados. Procedeu-se, igualmente, à análise da formação do particípio passado dos verbos escolhidos pelos aprendentes, estruturando-a pelos subtipos já referidos. No Anexo 55, encontram-se digitalizações dos trabalhos dos alunos que comprovam o descrito.		
<i>die regelmäßigen Verben</i>		Os aprendentes escreveram: - “gekochen”, em vez de “gekocht”; - “gespielen”, em vez de “gespielt”; - “gehoren”, em vez de “gehört”; - “gemachen”, em vez de “gemacht”; - “getantz”, em vez de “getanzt”; - “gefeiern”, em vez de “gefeiert”.
<i>die trennbaren Verben und besonderen Verben</i>		Os alunos formaram: - “gefernsehen”, em vez de “ferngesehen”; - “geschlafen aus”, em vez de “ausgeschlafen”.

<i>die unregelmäßigen Verben</i>	Os indivíduos escreveram: - “geseht, em vez de “gesehen”; - “gegehen, em vez de “gegangen”; - getröfft, em vez de “getroffen”; - geschwimmen, em vez de “geschwommen”; - gelesnt, em vez de “gelesen”.
<i>die regelmäßigen Verben auf -ieren und untrennbaren Verben</i>	Os aprendentes formaram “gebesucht” ou “gebesuchen”, em vez de “besucht”.
Apesar disso, destaque-se que se registaram alunos a serem capazes de formar os participípios passados dos verbos “haben”, “sein”, “passieren” e “fahren” ou até mesmo dos verbos “schwimmen”, “spielen”, “lesen”, “hören”, “kochen”, “gehen” e “ausschlafen”.	

Fonte: Autoria própria

3.2.3.3. Reflexão sobre os dados obtidos

Em consonância com a reflexão sobre os dados obtidos produzida no contexto do 1.º ciclo investigativo, a consideração acerca dos resultados recolhidos passará por diferentes aspetos, com vista à formulação de conclusões fundamentadas. Assim sendo, dever-se-ão considerar a questão condutora da I-A e os seus subseqüentes objetivos, referidos no capítulo 1⁴³. Note-se que, apenas no capítulo das considerações finais, se concluirão as reflexões nomeadamente acerca da pergunta investigativa e das potencialidades e limitações do plano de ação aplicado ao longo dos anos letivos. Não obstante, as ponderações agora tecidas revelarão já algum grau de consistência face às anteriormente formuladas por se dispor de mais dados.

⁴³ Nesta reflexão, não constará a análise das percepções dos alunos, para a qual se reservou a próxima secção, nem a reflexão acerca das potencialidades e limitações da I-A.

Para começar, pôde perceber-se que os registos no diário de investigador contemplaram já o início para uma reflexão importante e que vai ao encontro dos pressupostos teóricos apresentados na fundamentação teórica (cf. subcapítulo 2.4. Autonomia). De facto, tal como registado na tabela 12, os alunos passaram a recorrer menos à professora responsável e a ser capazes de comunicar melhor entre si. Por isso, ainda que as dinâmicas de grupos ainda não funcionassem perfeitamente (por exemplo, na gestão do tempo), pode dizer-se que se começou a notar um aumento no nível de autonomia dos alunos. Este crescimento, como esperado, teve que ver com o facto de a autonomia passar a ser vista como uma área de competência a trabalhar ao longo do tempo, propiciando-se momentos em aula focados no seu desenvolvimento. A par do desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, houve também espaço para que os pilares essenciais ao funcionamento do trabalho cooperativo comessem a notar-se mais robustamente nas interações entre os alunos. Isto é, ao demonstrarem uma sucessiva independência da professora fosse para esclarecer dúvidas ou para resolver problemas, não só se verificou que o grau de autonomia aumentou, como também se compreendeu que, resultante desse aumento, os alunos passaram a ser capazes de, mais naturalmente, assegurar a sua parte do trabalho, de interagir face a face, de se responsabilizar pela aprendizagem e de usar as *skills* interpessoais inerentes a um trabalho cooperativo (cf. subcapítulo 2.2. Classe Jigsaw).

Ao contrário do observado no ciclo anterior, na tomada de apontamentos no grupo de *experts*, embora os alunos tivessem desenvolvido já um trabalho substancial, no 2.º ciclo investigativo, constatou-se que as anotações contemplavam todas as informações relevantes para transmitir aos colegas do grupo de origem, não se detetando diferenças significativas entre os *experts* do mesmo grupo ou faltas de informação. A este aumento no rigor na tomada de apontamentos acrescentou-se ainda a mobilização de termos próprios do conhecimento explícito da língua e de exemplos comprovativos do fenómeno linguístico que descreviam (cf. tabela 12).

Quanto aos apontamentos no grupo de origem, por estarem à responsabilidade individual, compreendeu-se que, apesar de ter havido uma tentativa de registo das informações mais relevantes (por exemplo, a regra de formação dos diferentes

particípios passados), os aprendentes nem sempre registaram informações importantes (cf. tabela 13).

Até este ponto da análise, pareceu estarem reunidas as condições para se atingirem resultados maioritariamente positivos no teste final. No entanto, examinando-se os textos requeridos no final do ciclo (cf. tabela 14), concluiu-se que a maioria dos alunos não foi capaz de mobilizar os conhecimentos para construir eficientemente os particípios passados, mesmo de verbos registados nos seus apontamentos, ou para escrever corretamente uma frase simples no tempo verbal *Perfekt* (com o verbo auxiliar e o particípio passado corretos e na posição correta). A reforçar os resultados negativos, registaram-se casos em que os alunos ou escreveram o texto no presente ou com os verbos no infinitivo.

De forma geral, pode concluir-se que, de um ciclo para o outro, houve uma retroalimentação positiva entre as áreas em trabalho. Ou seja, o trabalho em classe Jigsaw parece ter promovido a autonomia e, em consequência, o aumento dos níveis de autonomia parece ter sido uma vantagem na forma de encarar o estudo de temas do conhecimento explícito da língua. Ainda assim, reconhece-se que esta última conclusão não alcança o seu total fundamento se observarmos os testes finais, mas, somente, se observarmos os apontamentos tirados pelos alunos. Em relação à utilidade da classe Jigsaw para aprender novos tópicos gramaticais, as conclusões são dúbias, guardando-se a exposição da reflexão a esse propósito para o capítulo seguinte.

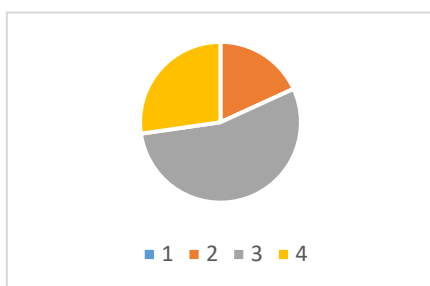
3.2.3.4. Análise do inquérito por questionário final de Alemão

Visando obter-se as percepções dos participantes na I-A conduzida, recolheram-se, num último inquérito por questionário (cf. Anexo 22), as visões dos indivíduos acerca do 1.º e 2.º ciclos investigativos e, igualmente, acerca do efeito da classe Jigsaw na motivação para aprender tópicos gramaticais. Nos dois primeiros aspetos, pretendia-se compreender de que forma os alunos avaliavam o impacto da classe Jigsaw na consolidação e na aprendizagem de tópicos concernentes ao conhecimento explícito da língua e, no último aspeto, perceber se a estratégia os teria motivado para o trabalho com conteúdos gramaticais.

Assim sendo, projetando-se afirmações a ser avaliadas consoante uma escala de Likert e questões de resposta assinalável seguidas de espaço para justificação, recolheram-se os resultados abaixo expostos.

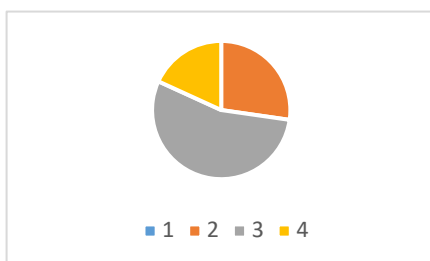
A propósito do trabalho em classe Jigsaw desenvolvido no 1.º ciclo interventivo, de uma escala de 1 a 4, pretendendo examinar-se a perceção dos alunos relativamente às três fases de trabalho percorridas, obtiveram-se os gráficos 7, 8 e 9. Na análise, compreende-se que 73% dos alunos situou a primeira fase de trabalho num nível positivo e 82% dos alunos situou a segunda fase de trabalho igualmente num nível positivo, não havendo avaliações de 1 numa escala de 1 a 4 (em que 4 é o nível máximo), ao passo que, na última fase de trabalho, a maioria o situou entre os níveis 2 e 3, havendo 9% que o situou no nível 1 e 9% no nível 4.

Gráfico 7 – Perceção dos alunos respeitante à fase de trabalho individual no 1.º ciclo da I-A de Alemão



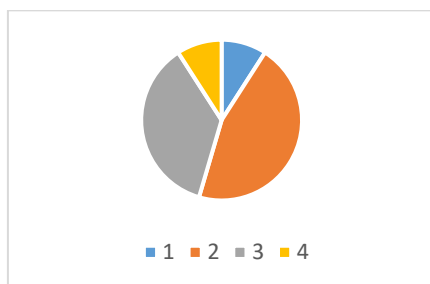
Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

Gráfico 8 – Perceção dos alunos respeitante à fase de trabalho nos grupos de experts no 1.º ciclo da I-A de Alemão



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

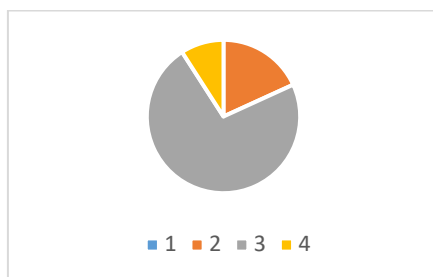
Gráfico 9 – Percepção dos alunos respeitante à fase de trabalho nos grupos de origem no 1.º ciclo da I-A de Alemão



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

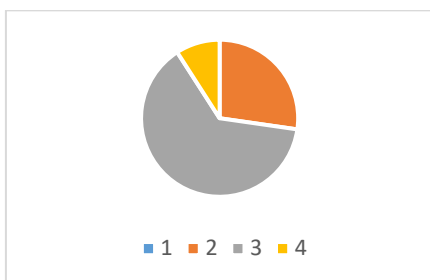
Ainda concernente ao 1.º ciclo investigativo, embora já se tivessem obtido as percepções dos alunos acerca da utilidade do Jigsaw para consolidar os diferentes conteúdos gramaticais selecionados, por se achar pertinente perceber se as suas perspetivas se tinham modificado após concluírem a I-A, voltou a inquirir-se os mesmos sobre o assunto. Esses dados estão disponíveis nos gráficos 10, 11 e 12 e, examinando-os, entende-se que a maioria continuou com uma impressão positiva relativamente ao uso do Jigsaw para consolidar os diferentes conteúdos gramaticais, não se registando nenhuma atribuição de valor de 1 numa escala de 1 a 4.

Gráfico 10 – Avaliação dos alunos relativamente à utilidade da classe Jigsaw para consolidar die trennbaren und untrennbaren Verben



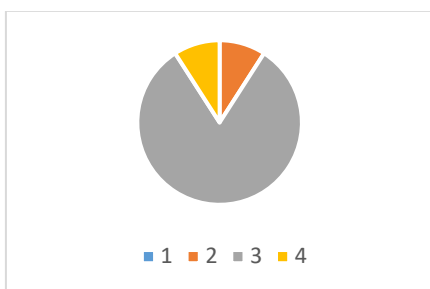
Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

Gráfico 11 – Avaliação dos alunos relativamente à utilidade da classe Jigsaw para consolidar die Satzstellung



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

Gráfico 12 – Avaliação dos alunos relativamente à utilidade da classe Jigsaw para consolidar die Deklination des Adjektives und des Artikels im Nominativ, Akkusativ und Dativ



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

Em último no questionário respeitante ao 1.º ciclo, procurou-se saber se os indivíduos voltariam a usar a estratégia de aprendizagem para consolidar tópicos gramaticais já aprendidos, solicitando-se a justificação para a opção assinalada. No gráfico 13, pode perceber-se que 64% dos alunos voltaria a usar a classe Jigsaw para consolidar conteúdos gramaticais em Alemão. De modo complementar, compreendeu-se que, dentre as justificações para assinalarem a opção negativa, os alunos afirmaram que ou era confuso usar o Jigsaw para aprender ou que só conseguiram aprender a parte que estudaram ou que preferiam quando era a professora a explicar.

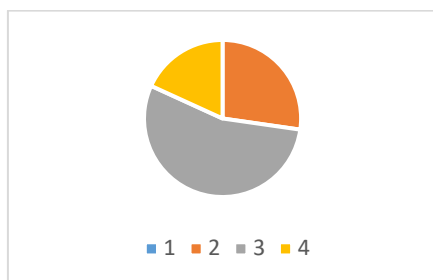
Gráfico 13 – Preferências dos alunos relativamente ao futuro uso da classe Jigsaw para consolidar conteúdos gramaticais em Alemão



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

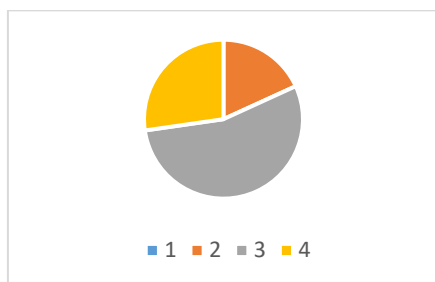
Numa segunda parte, no que diz respeito ao 2.º ciclo interventivo, tal como no ciclo prévio, tentou entender-se, de uma escala de 1 a 4, a perspetiva dos alunos relativamente às diferentes fases de trabalho em classe Jigsaw, visíveis nos gráficos 14, 15 e 16. Note-se que, novamente, a fase de trabalho que mais avaliações negativas teve foi a última, registando-se que a avaliação de 2 numa escala de 1 a 4 foi a que prevaleceu.

Gráfico 14 - Perceção dos alunos respeitante à fase de trabalho individual no 2.º ciclo da I-A de Alemão



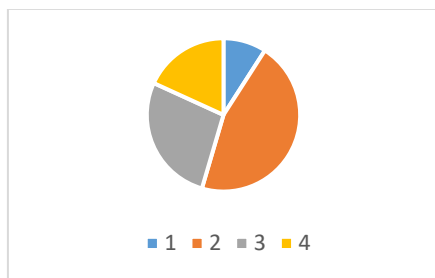
Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

Gráfico 15 – Percepção dos alunos respeitante à fase de trabalho nos grupos de experts no 2.º ciclo da I-A de Alemão



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

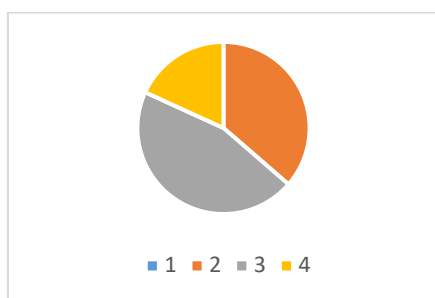
Gráfico 16 – Percepção dos alunos respeitante à fase de trabalho nos grupos de origem no 2.º ciclo da I-A de Alemão



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

Além destes aspetos, inquiriu-se os aprendentes acerca das suas percepções sobre o contributo da classe Jigsaw para aprender o novo tempo verbal, registadas no gráfico 17. Assim, verificou-se que a maioria das opiniões foi positiva, constatando-se, contudo, que 36% dos alunos escolheu uma avaliação menos positiva.

Gráfico 17 – Avaliação dos alunos relativamente à utilidade da classe Jigsaw para aprender das Perfekt



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

Por último na parte do questionário respeitante ao 2.º ciclo, auscultou-se se os indivíduos ponderariam usar novamente o Jigsaw para aprender novos conteúdos gramaticais, obtendo-se o gráfico 18. Ao contrário das perceções recolhidas acerca do 1.º ciclo, neste caso, a maioria dos alunos concluiu que não voltaria a usar o Jigsaw para aprender novos tópicos gramaticais. Às opções assinaladas, acrescentaram-se as justificações às respostas negativas apresentadas pelos alunos, nas quais voltaram a reiterar que era melhor ouvir a professora ou que só compreenderam a parte da matéria que estudaram.

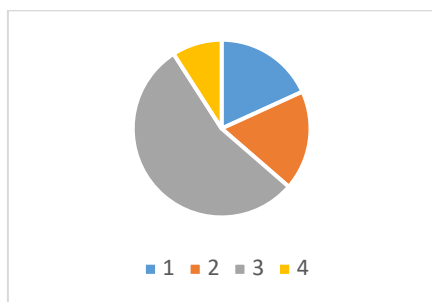
Gráfico 18 – Preferências dos alunos relativamente ao futuro uso da classe Jigsaw para aprender conteúdos gramaticais



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

No final do inquérito por questionário, quis-se ainda compreender como é que os aprendentes avaliavam o impacto da classe Jigsaw na motivação para a aprendizagem de conteúdos gramaticais, estando as suas opiniões observáveis no gráfico 19. Neste aspeto, as avaliações variaram, mas conclui-se que prevaleceram as perceções positivas, situadas entre os níveis 3 e 4 de uma escala de 1 a 4. Como justificações, os alunos referiram que foi divertido e que a estratégia de ensino-aprendizagem ajudou ou, por outro lado, que não era possível “aprender muito assim”.

Gráfico 19 – Avaliação do impacto da classe Jigsaw na motivação para a aprendizagem da gramática



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

À luz da análise realizada, pode afirmar-se que os alunos preferiram as fases de trabalho autónomo e de trabalho em grupo de experts nos dois ciclos e que voltariam mais facilmente a usar o Jigsaw para consolidar conteúdos gramaticais já conhecidos. Refira-se também que os gráficos 17 e 18 parecem entrar em confronto, dado as avaliações respeitantes ao uso da estratégia de aprendizagem para aprender o novo tempo verbal serem predominantemente positivas. Quanto ao impacto da classe Jigsaw na motivação, verificou-se que o balanço foi positivo.

3.2.4. 2.º ciclo de I-A de Português

O segundo ciclo interventivo na turma de Português realizou-se nos dias 9 e 12 de junho de 2025, ao longo de 100 minutos, e, tal como já explicitado no sub-subcapítulo 3.2.3., objetivou-se compreender as potencialidades do uso da classe Jigsaw no trabalho do conhecimento explícito da língua, e igualmente no desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, pelo que se alterou o plano de ação para que abrangesse o uso da estratégia na aprendizagem de um novo conteúdo gramatical. Assim, tendo em conta o acordado com o professor titular da turma, decidiu-se que os aprendentes iriam trabalhar os mecanismos de coesão textual. O tema foi dividido por quatro fichas de trabalho com os subtemas: coesão lexical (cf. Anexo 56), coesão gramatical referencial e interfrásica (cf. Anexo 57) e coesão gramatical frásica e temporal (cf. Anexo 58). Mais uma vez, por restrições horárias, em comparação com o ciclo de Alemão, o tempo dedicado ao 2.º ciclo de Português teve de ser substancialmente menor.

3.2.4.1. Prática letiva

No dia 9 de junho de 2025, a aula começou com um momento para recordar o funcionamento da classe Jigsaw, esclarecendo-se que se iria trabalhar um novo conteúdo gramatical. Nesta parte, deu-se ainda *feedback* sobre o trabalho realizado no ciclo anterior e reforçou-se a importância do esforço individual para o sucesso coletivo. Adicionalmente, apesar de se terem organizado os grupos de trabalho previamente, foi necessário, à semelhança do ocorrido no ciclo anterior, reorganizar os alunos pelos grupos, dado estarem a faltar alunos. Assim, os indivíduos encontravam-se divididos em cinco grupos de três elementos e um grupo de quatro elementos⁴⁴.

Depois de se introduzirem as indicações gerais para a aula, distribuíram-se pelos alunos as fichas onde deveriam registar as suas perceções do trabalho (cf. Anexo 29) e a ficha de trabalho autónomo⁴⁵. Para a primeira fase de trabalho, os indivíduos dispuseram de cerca de 15 minutos. Mais uma vez, os exercícios gramaticais dos documentos de trabalho autónomo foram criados segundo uma lógica indutiva e a partir de versos da lírica camoniana.

Passados os 15 minutos de trabalho autónomo, os diferentes *experts* migraram para os grupos de *experts* com o objetivo de, em primeiro lugar, corrigirem as fichas iniciais com o apoio da professora responsável, em segundo lugar, discutirem os aspetos considerados pertinentes para apresentação nos grupos de origem e, por fim, criarem frases exemplificativas dos mecanismos em estudo. Note-se que, pela diferença horária letiva relativamente ao Alemão, teve que adaptar-se ligeiramente esta fase do ciclo interventivo. Em vez de serem fornecidos exercícios de treino e um resumo para comparação com as perceções dos experts acerca da matéria, optou-se por, por um lado, no final da ficha de trabalho individual, incluir um exercício de lacunas, que, bem completado, originaria uma síntese dos mecanismos de coesão textual, e, por outro,

⁴⁴ Esta decisão foi tomada tendo em conta o posterior processamento de dados. Por não ter comparecido ao primeiro ciclo, o aluno foi, por uma questão de coerência, automaticamente excluído dos dados a considerar, pelo que trabalhou o mesmo tópico que outro colega.

⁴⁵ Teve-se em conta, à semelhança do primeiro ciclo, os diferentes graus de complexidade das fichas no momento da sua distribuição.

pedir que os indivíduos criassem exemplos para os conteúdos gramaticais que estavam a estudar. Para as reuniões de *experts*, os aprendentes dispuseram de cerca de 20 minutos.

Na aula do dia 12 de junho de 2025, os *experts* reuniram para finalizar os últimos pormenores, migrando, em seguida, para os grupos de origem. Assim, cada *expert* ficou responsável por apresentar os conteúdos que estudara, num primeiro momento, para, posteriormente, realizarem exercícios de identificação de todos os mecanismos de coesão textual (cf. Anexo 59). A correção foi realizada com o apoio da professora responsável.

Por último, à semelhança do que foi sendo realizado, aplicou-se um teste de verificação de conhecimentos (cf. Anexo 60).

3.2.4.2. Dados obtidos

Ao longo das aulas em que decorreu o ciclo investigativo e nos momentos de reflexão posteriores, anotaram-se as informações disponíveis na tabela 15.

Tabela 15– Registos no diário de investigador acerca do 2.º ciclo de Português

Dados registados no diário de investigador
Neste ciclo investigativo, notou-se que os alunos já compreendiam melhor o modo como teriam de trabalhar e que o desconforto em comunicarem entre si aligeirou. Adicionalmente, o facto de os indivíduos não conseguirem manter a assiduidade pareceu prejudicar o seu trabalho (com um perfil assim, poderá ser complicado compreender se a I-A terá tido um impacto positivo).
Ainda que se notasse uma maior compreensão acerca do funcionamento da classe Jigsaw, não deixaram de surgir dúvidas e reclamações, as quais, contudo, diminuíram em comparação com o ciclo anterior.
Em termos de gestão de tempo, à semelhança do 1.º ciclo interventivo, foram necessários alguns alertas para o cumprimento dos tempos destinados às tarefas. Caso contrário, o cronograma planeado aumentaria. Não obstante, provavelmente resultante

de uma evolução nos níveis de autonomia, em relação ao ciclo precedente, não foram precisos tantos alertas.

Fonte: Autoria própria

Com o propósito de completar os dados registados no diário de investigador, analisaram-se igualmente os documentos usados pelos alunos para trabalhar. Na análise, deu-se importância aos seguintes aspetos: realização da ficha de trabalho individual, tomada de notas nos grupos de *experts*, tomada de notas no grupo de origem e desempenho no teste final. Quanto à realização da ficha individual, todos os alunos realizaram a maioria dos exercícios presentes na ficha. Note-se que, relativamente às frases requeridas para testar os conhecimentos dos alunos na fase de *experts*, as mesmas se inseriram nos apontamentos dos grupos de *experts* e, quanto aos exercícios de treino antes da realização do teste final, não se considera pertinente a referência aos mesmos, dado que todos cumpriram com a realização do requerido. Neste sentido, de modo a simplificar a leitura dos dados recolhidos, elaboraram-se três tabelas para analisar os dados. Na tabela 17, encontrar-se-ão os aspetos importantes respeitantes à tomada de notas no grupo de *experts* e, na tabela 18, as informações relativas à tomada de notas no grupo de origem. Por último, concernente ao desempenho final no teste, fornecer-se-á uma descrição das considerações decorrentes da análise dos textos produzidos.

Com efeito, na tabela seguinte, encontrar-se-ão as informações gerais decorrentes do exame realizado, bem como os dados específicos, organizados por matéria dos apontamentos tirados nos grupos de *experts*.

Tabela 16 – Análise documental da ficha de apontamentos no grupo de *experts* (2.º ciclo de Português)

Análise dos apontamentos nos grupos de <i>experts</i>
Neste ciclo interventivo, todos os alunos tiraram notas. No entanto, tal não significa que os apontamentos registados pelos indivíduos estejam completos. Verificou-se igualmente que, à semelhança do 1.º ciclo interventivo, alguns alunos só anotaram

frases exemplificativas da matéria que estudaram. Em relação à mobilização de termos próprios do conhecimento explícito da língua, registaram-se menções já familiares aos alunos, como “pronome” ou “conjunção”. Assinalam-se ainda os seguintes aspetos divididos consoante as matérias atribuídas aos grupos. No Anexo 61, encontram-se digitalizações dos trabalhos dos alunos que comprovam o descrito.	
Grupo com a matéria: coesão lexical	Os apontamentos dos alunos <i>experts</i> nesta matéria apresentaram uma pequena definição para a coesão lexical por reiteração e para a coesão lexical por substituição. Ainda assim, no respeitante à coesão lexical por substituição, não especificaram a existência de diferentes tipos de mecanismos de coesão lexical por substituição. Construíram ainda uma frase exemplificativa do mecanismo coesão lexical por reiteração e uma frase exemplificativa do mecanismo de coesão lexical por substituição (hiperonímia/hiponímia).
Grupo com a matéria: coesão gramatical referencial e interfrásica	Neste caso, os indivíduos registaram, somente, dois exemplos. Um dos exemplos era referente à coesão gramatical interfrásica e o outro relativo à coesão gramatical referencial por anáfora, desconsiderando os restantes subtipos de coesão gramatical referencial. Acrescente-se também que uma das alunas mencionou que para a coesão gramatical interfrásica se usavam conjunções e para a coesão gramatical referencial se usavam pronomes, estando a informação incompleta no caso do último mecanismo de coesão textual.
Grupo com a matéria: coesão gramatical frásica e temporal	À exceção de um aluno que deixou uma nota sobre a relação entre os tempos verbais e a coesão gramatical temporal, os aprendentes anotaram, apenas, exemplos dos dois tipos de mecanismos de coesão gramatical.

Fonte: Autoria própria

Na tabela 17, constarão as observações gerais e, ainda, algumas observações particulares, organizadas de acordo com as matérias em estudo, respeitantes aos apontamentos feitos nos grupos de origem.

Tabela 17 – Análise documental da ficha de apontamentos no grupo de origem (2.º ciclo de Português)

Análise dos apontamentos nos grupos de origem	
Na análise dos documentos nos quais os alunos tiraram os apontamentos, verificou-se que, à exceção de uma aluna, todos fizeram anotações. Tal não significa que tenham registado a totalidade das informações acerca das matérias ou que esses registos fossem os mais apropriados. Assinalam-se ainda os seguintes aspetos divididos consoante as matérias. No Anexo 62, encontram-se digitalizações dos trabalhos dos alunos que comprovam o descrito.	
Coesão lexical	Os aprendentes mencionaram uma pequena definição para a coesão lexical por reiteração, dizendo que se trata “da repetição da mesma palavra ou nome”, e acrescentaram um exemplo. Para a coesão lexical por substituição, os alunos definiram-na como sendo “a substituição de um elemento já referido no texto” e adicionaram uma frase exemplificativa do mecanismo de coesão lexical por substituição (hiponímia/hiperonímia). No entanto, não referiram, nem por meio de notas ou de exemplos, os diferentes tipos de coesão lexical por substituição.
Coesão gramatical e referencial interfrásica	Os apontamentos dos alunos concernentes a estes dois tipos de coesão gramatical vão variando. Vejam-se os diferentes casos. Os alunos anotaram: - apenas um exemplo para a coesão gramatical interfrásica e um exemplo para a coesão gramatical referencial por elipse ou por catáfora; - a definição de coesão gramatical interfrásica, mencionando que se trata da ligação de frases através de conectores, seguida de exemplo, e as informações importantes para caracterizar a coesão gramatical

	referencial (que referem tratar-se da substituição das palavras por pronomes) por anáfora, por catáfora, por elipse e/ou por correferência não anafórica, também seguidas de exemplos. No respeitante à segunda opção em hipótese, deve referir-se que, consoante os alunos, se foi verificando que ou aludiam aos quatro tipos de coesão gramatical referencial ou, como se observou na maioria dos casos, não os referiam na totalidade. Constatou-se ainda alguma confusão nos exemplos criados por dois alunos para ilustrar a coesão gramatical interfrásica, apesar da definição construída (O João e a Joana vão à praia.)
Coesão gramatical frásica e temporal	À exceção de três aprendentes, todos anotaram, unicamente, exemplos que mostrassem os dois mecanismos de coesão textual. Em dois dos casos, a definição atribuída à coesão gramatical temporal referia que se tratava de “uma frase que transmite a ideia de tempo”, o que acaba a não corresponder à definição correta. Uma outra aluna anotou, simplesmente, “advérbio temporal” para se referir a este mecanismo. Já no que toca à coesão gramatical frásica, afirmaram que o mecanismo se refere a “uma frase gramaticalmente correta”.

Fonte: Autoria própria

Em relação ao teste aplicado no final do ciclo, para a análise, determinou-se que se iria verificar se os indivíduos tinham mobilizado mecanismos que assegurassem a coesão lexical por reiteração, lexical por substituição (pelo menos um subtipo) e a coesão

gramatical referencial (pelo menos um subtipo), frásica, interfrásica e temporal. Da observação documental (cf. Anexo 63), extraíram-se, unicamente, os dados relacionados com a matéria gramatical em estudo, desconsiderando-se, para esta exposição, o conteúdo dos textos. Assim, foi possível constatar que houve constantemente uma dificuldade geral em assegurar a coesão gramatical frásica. Adicionalmente, ainda no conjunto de dificuldades, identificou-se o caso de um texto em que a coesão gramatical temporal não se encontrava garantida. Como resultado positivo, verificou-se que, por vezes, os indivíduos operacionalizavam mais do que um subtipo de coesão lexical por substituição e de coesão gramatical referencial.

3.2.4.3. Reflexão sobre os dados obtidos

De forma análoga à reflexão sobre os dados obtidos no 2.º ciclo investigativo de Alemão, em Português, procurar-se-á refletir de acordo com a questão condutora da I-A e os seus subsequentes objetivos, referidos no capítulo 1⁴⁶. As reflexões aqui a desenvolver apresentarão já alguma consistência face às do ciclo anterior. Contudo, as conclusões finais serão desenvolvidas no último capítulo do presente trabalho.

Como ponto de partida, atente-se nas observações registadas no diário de investigador (cf. tabela 15) e que abrangeram uma etapa preliminar para a reflexão acerca do desempenho dos alunos. De facto, comparativamente ao ciclo anterior, importa realçar que a turma revelou deter outra compreensão sobre as diferentes fases de trabalho bem como da necessidade de assegurar uma comunicação clara entre todos. Ainda assim, estando numa fase prematura do trabalho orientado para o desenvolvimento da autonomia, embora menos, registaram-se queixumes e dúvidas da parte dos alunos acrescidas de alertas para cumprimento do cronograma de trabalho por parte da professora responsável.

A pequena evolução assinalada mostra que a autonomia e as competências necessárias ao trabalho em classe Jigsaw começaram, ao longo do tempo da intervenção da I-A, a ficar mais evidentes, mesmo que não tivessem atingido o estado ideal. Essa constatação,

⁴⁶ Nesta reflexão, não constará a análise das perceções dos alunos, para a qual se reservou a próxima secção, nem a reflexão acerca das potencialidade e limitações da IA.

tal como referido no capítulo do enquadramento teórico e nas reflexões anteriores, denota que estas competências podem e devem ser fruto de um processo de desenvolvimento contínuo, dado não serem inatas aos alunos.

Em relação aos apontamentos tirados nos grupos de *experts*, constatou-se uma melhoria substancial, em comparação com o 1.º ciclo investigativo (cf. tabela 16). Apesar de nem todos os documentos analisados conterem a totalidade das informações relevantes a serem transmitidas pelos *experts* aos colegas do grupo de origem, neste ciclo, todos fizeram registos. O referido pode ter tido que ver com o pedido de que construíssem uma frase exemplificativa do fenómeno que estavam a estudar, o que fica evidente nos registos acerca dos mecanismos de coesão gramatical. No entanto, não se desconsidera que, paralelamente, a competência autónoma tivesse melhorado. A partir do exame dos apontamentos tirados nos grupos de *experts*, percebeu-se igualmente que, dentro do mesmo grupo, se assinalaram ligeiras variações entre apontamentos.

Analisando os apontamentos tirados no grupo de origem, detetou-se, em comparação com os apontamentos dos grupos de *experts*, um desfasamento da informação, principalmente da informação relativa aos mecanismos de coesão gramatical referencial, estando mais completa nos últimos registos. De facto, da leitura da tabela 17, facilmente se compreende que os alunos *experts* transmitiram, oralmente, aspetos conteudísticos de cada mecanismo de coesão textual que não tinham registado anteriormente. Este dado concorre, novamente, para a conclusão já referida de que, com o tempo, mesmo que curto, os alunos se habituaram a trabalhar mais eficientemente uns com os outros e a ser mais autónomos, assumindo maior responsabilidade na gestão e transmissão da informação que estudaram.

A partir dos aspetos mencionados, consideraram-se estar reunidas as condições mínimas para que os aprendentes realizassem, com sucesso, a tarefa requerida. Neste momento da reflexão, convém, contudo, ressaltar-se que a escrita de um texto para avaliar se os alunos tinham apreendido corretamente os mecanismos de coesão textual apresentava vantagens e inconvenientes. Com efeito, no lugar de um exercício de identificação dos mecanismos de coesão, achou-se mais relevante observar se os aprendentes conseguiam construir frases e textos que denotassem um conhecimento

destes mecanismos de progressão textual, uma vez que, no contexto do Ensino Secundário, o conteúdo assume particular importância nestes moldes. Ainda assim, depois de se examinarem os textos escritos, entendeu-se que os indivíduos já poderiam deter um conhecimento implícito da língua que os capacitasse para escreverem um texto com esses processos. Assim, para se tentar ao máximo determinar se o trabalho previamente desenvolvido terá tido impacto na escrita, observou-se se os textos escritos dispunham de todos os mecanismos. Efetivamente, tendo em conta os elementos assinalados na apresentação dos dados obtidos, entendeu-se que, na generalidade, os alunos foram capazes de mobilizar os mecanismos de coesão textual. Todavia, registou-se uma dificuldade geral em assegurar a coesão gramatical frásica, o que parece mostrar lacunas na apreensão dos conhecimentos.

Em suma, os dados obtidos do 2.º ciclo interventivo afiguraram-se úteis para a resposta a alguns aspetos que se quiseram ver trabalhados. À semelhança das conclusões concernentes ao 2.º ciclo interventivo de Alemão, deve afirmar-se que se verificou a existência de uma retroalimentação positiva entre áreas de trabalho, ainda que, neste contexto, se tenha observado mais tenuemente. Isto é, o trabalho em classe Jigsaw parece ter contribuído para a promoção da autonomia e, consequentemente, o aumento da autonomia parece ter atuado vantajosamente na postura dos alunos relativamente ao estudo dos temas do conhecimento explícito da língua. Adiciona-se ainda que, neste caso específico, a detenção do conhecimento explícito dos mecanismos de coesão textual aparenta ter tido um impacto positivo, embora se tenham registado predominantemente, mesmo nos textos mais pequenos, dificuldades em assegurar apenas um dos mecanismos. Não se pode, contudo, pelos inconvenientes já referidos relativamente à forma de avaliação dos conhecimentos e pela dificuldade geral assinalada, tirar conclusões exatas acerca da utilidade da classe Jigsaw para aprender novos tópicos gramaticais.

3.2.4.4. Análise do inquérito por questionário final de Português

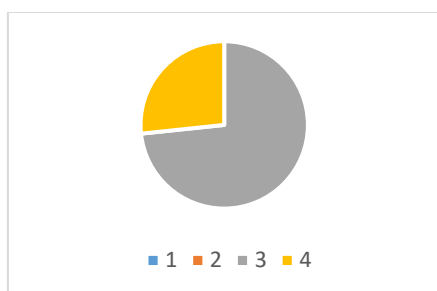
Com vista a compreender-se as perceções dos participantes na I-A, recolheram-se, num último inquérito por questionário (cf. Anexo 23), as perspetivas dos indivíduos sobre o 1.º e 2.º ciclos investigativos, objetivando-se, igualmente, compreender o efeito da

classe Jigsaw na motivação para aprender conteúdos gramaticais. Relativamente aos dois primeiros tópicos, quis-se analisar de que forma os aprendentes avaliavam o impacto da classe Jigsaw na consolidação e na aprendizagem de tópicos respeitantes ao conhecimento explícito da língua. Quanto ao último aspeto, objetivou-se observar se a estratégia de aprendizagem os teria motivado para o trabalho com conceitos gramaticais.

Nesse sentido, propôs-se que os alunos avaliassem as afirmações consoante uma escala de Likert ou que, nas diferentes perguntas, assinalassem a resposta mais adequada às suas visões, justificando. A partir daqui, obtiveram-se os resultados abaixo descritos.

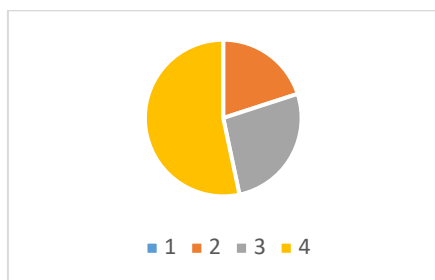
Relativamente ao trabalho em classe Jigsaw desenvolvido no 1.º ciclo interventivo, de uma escala de 1 a 4, tendo-se examinado a perceção dos alunos quanto às três fases de trabalho percorridas, recolheram-se os resultados registados nos gráficos 20, 21 e 22. Dos gráficos infere-se que a fase de trabalho preferida dos alunos foi a do trabalho em grupo de experts (53% dos alunos avaliou com o nível 4 de uma escala de 1 a 4), não se desconsiderando, contudo, que, no geral, as perceções respeitantes às três fases foram predominantemente positivas.

Gráfico 20 – Perceção dos alunos respeitante à fase de trabalho individual no 1.º ciclo da I-A de Português



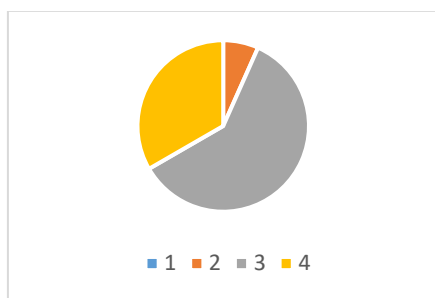
Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

Gráfico 21 – Percepção dos alunos respeitante à fase de trabalho nos grupos de experts no 1.º ciclo da I-A de Português



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

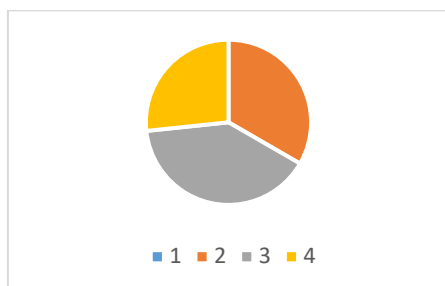
Gráfico 22 – Percepção dos alunos respeitante à fase de trabalho nos grupos de origem no 1.º ciclo da I-A de Português



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

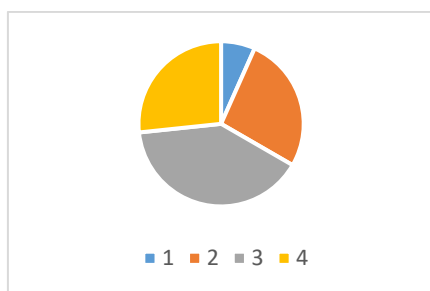
Ainda na parte do inquérito relacionada com o 1.º ciclo investigativo, por se achar importante compreender se os alunos tinham refletido e alterado as suas percepções após a conclusão da I-A, voltou a questionar os mesmos acerca do impacto do Jigsaw para aprender as diferentes orações subordinadas. Os dados encontram-se nos gráficos 23, 24 e 25 e mostram que a maioria dos aprendentes continuou a considerar útil o uso da classe Jigsaw para consolidar os diferentes tipos de orações subordinadas.

Gráfico 23 – Avaliação dos alunos relativamente à utilidade da classe Jigsaw para consolidar as orações subordinadas adverbiais



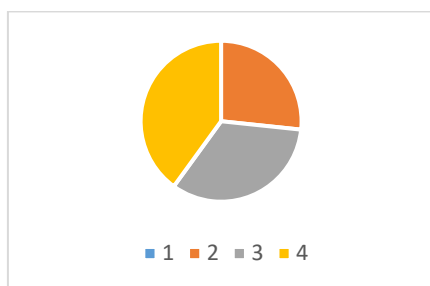
Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

Gráfico 24 – Avaliação dos alunos relativamente à utilidade da classe Jigsaw para consolidar as orações subordinadas substantivas



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

Gráfico 25 – Avaliação dos alunos relativamente à utilidade da classe Jigsaw para consolidar as orações subordinadas adjetivas relativas



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

Por último na parte respeitante ao 1.º ciclo, procurou-se saber se os indivíduos voltariam a usar a estratégia de aprendizagem para consolidar tópicos gramaticais já aprendidos, solicitando-se a justificação para a opção assinalada. No gráfico 26, pode perceber-se que, de um universo de 15 alunos (100%), apenas 2 (13%) não voltaria a usar a estratégia

de aprendizagem para consolidar conteúdos gramaticais em Português. Complementarmente, verificou-se que, dentre as justificações para a escolha da resposta “não”, os alunos escreveram que foi muito difícil aprender com outros colegas, só sendo possível aprender o que tinham feito ou que preferiam aprender da “maneira normal” e sem trabalhos de grupo.

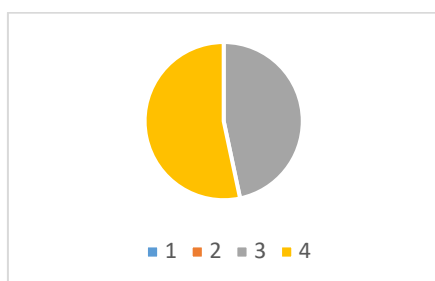
Gráfico 26 – Preferências dos alunos relativamente ao futuro uso da classe Jigsaw para consolidar conteúdos gramaticais em Português



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

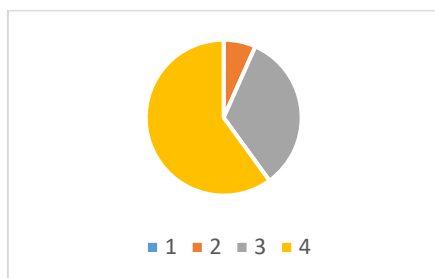
Numa segunda parte, referente ao 2.º ciclo interventivo, tal como no ciclo prévio, tentou entender-se, de uma escala de 1 a 4, a perspetiva dos alunos relativamente às diferentes fases de trabalho em classe Jigsaw, visíveis nos gráficos 27, 28 e 29. No caso do 2.º ciclo, destaca-se, embora as perceções tenham sido essencialmente positivas, a impressão positiva, que variou entre 3 e 4 de uma escala de 1 a 4, relativamente ao trabalho individual para a aprendizagem de conteúdos gramaticais.

Gráfico 27 - Perceção dos alunos respeitante à fase de trabalho individual no 2.º ciclo da I-A de Português



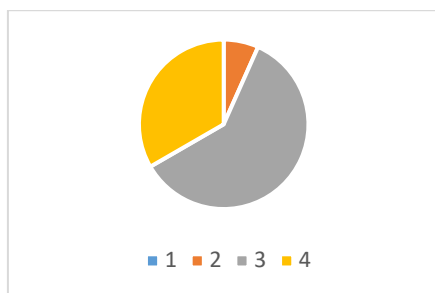
Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

Gráfico 28 - Percepção dos alunos respeitante à fase de trabalho nos grupos de experts no 2.º ciclo da I-A de Português



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

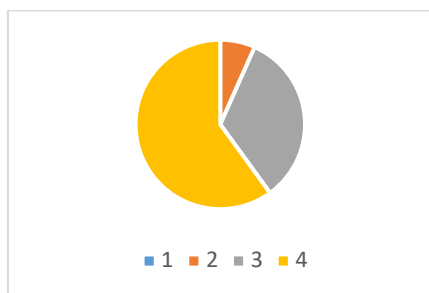
Gráfico 29 - Percepção dos alunos respeitante à fase de trabalho nos grupos de origem no 2.º ciclo da I-A de Português



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

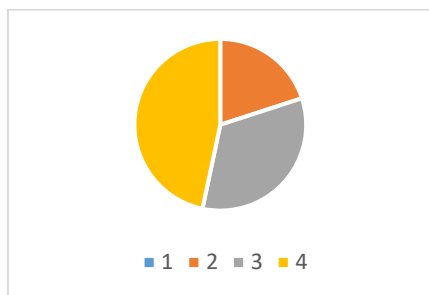
Para além destes aspetos, questionou-se os aprendentes acerca das suas percepções sobre o contributo da classe Jigsaw para aprender a coesão lexical e a coesão gramatical. A partir dos gráficos 30 e 31, infere-se que a classe Jigsaw se afigurou mais útil para aprender a coesão lexical (apenas 7% de avaliações de valor 2) do que para aprender a coesão gramatical (20% de avaliações de valor 2).

Gráfico 30 – Avaliação dos alunos relativamente à utilidade da classe Jigsaw para aprender a coesão lexical



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

Gráfico 31 – Avaliação dos alunos relativamente à utilidade da classe Jigsaw para aprender a coesão gramatical



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

No final da parte respeitante ao 2.º ciclo, auscultou-se se os alunos ponderariam usar novamente o Jigsaw para aprender novos conteúdos gramaticais, concluindo-se, através do gráfico 32, que 80% dos alunos voltaria a usar a classe Jigsaw para aprender conteúdos gramaticais. Às opções assinaladas, nos casos em que assinalaram a resposta negativa, referiram que com matéria nova sentiam que não era viável precisamente por desconhecerem o conteúdo em foco.

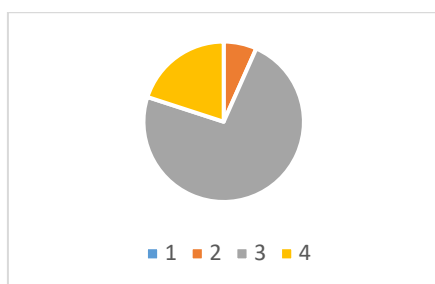
Gráfico 32 - Preferências dos alunos relativamente ao futuro uso da classe Jigsaw para aprender conteúdos gramaticais



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

No final do inquérito por questionário, objetivou-se ainda perceber como é que os aprendentes avaliavam o impacto da classe Jigsaw na motivação para a aprendizagem de conteúdos gramaticais. Partindo do gráfico 33, conclui-se, por fim, que apenas um aluno (7%), num universo de 15, sentiu que o impacto da estratégia de aprendizagem na motivação foi reduzido. Como justificações, os alunos referiram que acharam que era uma forma divertida de aprender e que os ajudou muito ou, por outro lado, que não dava para aprender em grupo.

Gráfico 33 - Avaliação do impacto da classe Jigsaw na motivação para a aprendizagem da gramática



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no final da I-A

Considerações finais

O estudo de I-A levado a cabo entre os anos de 2023 e 2025, no âmbito do estágio pedagógico do curso de Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Alemão, pretendeu contribuir positivamente para a reflexão acerca da importância do desenvolvimento do conhecimento explícito da língua em sala de aula de Português Língua Materna e de Alemão Língua Estrangeira. Ainda assim, tendo sido identificadas dificuldades na autonomia dos alunos a par das lacunas do conhecimento linguístico (cf. subcapítulo 1.2.), expandiu-se a reflexão perspetivando-se o trabalho do conhecimento explícito da língua como um eixo privilegiado para a promoção da autonomia em sala de aula. A integração destas duas dimensões nucleares nas salas de aula de LM e LE só se concretizou através da classe Jigsaw, que viabilizou a sua articulação efetiva. Ademais, tendo-se usado um método de ensino-aprendizagem com diversas valências, a reflexão foi ainda estendida ao próprio, objetivando-se determinar em que moldes seria mais eficaz: na consolidação ou na aprendizagem do conhecimento explícito da língua.

Deste modo, recupera-se a questão de I-A, “em que medida a classe Jigsaw contribui para a consolidação e/ou a aprendizagem do conhecimento explícito gramatical, promovendo simultaneamente a autonomia em sala de aula?”, e recordam-se os objetivos investigativos (cf. 1.2.5. Conclusões sobre os dados recolhidos). Efetivamente, com vista à formulação de considerações finais, para a resposta à pergunta colocada e para a reflexão sobre os objetivos da I-A, há que considerar as reflexões preliminares tecidas, tanto sobre o 1.º ciclo dos dois contextos, como acerca do 2.º ciclo dos dois contextos. Assim sendo, organizar-se-á a reflexão final atendendo aos dois contextos e articulando as reflexões de cada ciclo.

Em relação à disciplina de Alemão, deve referir-se que, considerando o diário de investigador e a análise documental dos apontamentos tirados pelos alunos, do 1.º para o 2.º ciclo se detetou um crescendo notável. Como se constatou, a postura dos alunos relativamente ao trabalho autónomo em sala de aula mudou de um ciclo para o outro,

simultaneamente com o cumprimento dos pilares básicos de um método de trabalho cooperativo. Destaque-se a diminuição nos pedidos de ajuda à professora responsável, as melhorias na comunicação entre pares ou o rigor progressivo na tomada de apontamentos quer no grupo de *experts* quer no grupo de origem (mobilização de metalinguagem ou apresentação de exemplos do fenómeno linguístico em estudo). Estes fatores conduzem à hipótese de que, se em regular contacto com o método de ensino-aprendizagem em questão, a autonomia dos aprendentes em sala de aula poderia crescer significativamente.

Em contrapartida, as conclusões positivas acerca do crescente desempenho dos alunos durante a I-A de Alemão não se verificam nos resultados dos testes aplicados nos dois ciclos. Poder-se-ia equacionar que o perfil de aprendizagem dos alunos não reagiria bem a um teste com perguntas diretas de construção de frases ou de declinação, mas, de modo a colmatar essa problemática, no segundo teste, alterou-se a tipologia do exercício a realizar. Ainda assim, a taxa de sucesso nos dois testes foi abaixo do que se esperaria. É ainda possível admitir-se a possibilidade de os alunos não terem tido tempo suficiente para absorver corretamente os conteúdos estudados; no entanto, essa hipótese apenas seria válida para o 2.º ciclo, dado, no 1.º ciclo interventivo, terem sido trabalhados conteúdos gramaticais já conhecidos dos aprendentes.

Verificando o inquérito por questionário finais, consegue ainda compreender-se que, nos dois ciclos, a generalidade dos alunos reagiu positivamente às diferentes fases inerentes ao trabalho em classe Jigsaw, que voltariam a usar o método de ensino-aprendizagem para consolidar os seus conhecimentos acerca de temas gramaticais, mas não para aprender novos conteúdos, e que o mesmo trabalho impactou positivamente a motivação na aprendizagem da gramática.

Analogamente à reflexão sobre a I-A desenvolvida para a disciplina de Alemão, também na disciplina de Português se concluiu que os alunos mostraram uma autonomia e um rigor crescentes de um ciclo investigativo para o outro. Nesse sentido, evidenciaram-se uma maior compreensão do trabalho a realizar, diminuições nas reclamações feitas à professora responsável, um rigor crescente na tomada de apontamentos (sobretudo comparado com o primeiro ciclo no qual a maioria dos alunos não tirou apontamentos)

e a mobilização de metalinguagem relevante nos apontamentos do 2.º ciclo. Embora os aspetos referidos carecessem de um maior investimento para se atingirem melhores resultados, considera-se que, atendendo às condições em que se desenvolveu a I-A (com um tempo reduzido e constantes alterações de grupos devido à falta de assiduidade dos alunos), o trabalho em classe Jigsaw impactou positivamente o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes, bem como a sua postura relativamente ao trabalho de conteúdos relacionados com o conhecimento explícito da língua. Assim, considera-se a mesma hipótese de que, colocados em regular contacto com o método de ensino-aprendizagem em questão, os alunos veriam os seus níveis de autonomia em sala de aula potenciados.

Contrariamente à I-A de Alemão, neste caso, pode ainda referir-se que a taxa de sucesso nos testes finais melhorou de um ciclo para o outro. Contudo, não se desconsiderando o mérito dos alunos, pode ainda supor-se que os resultados alcançados não foram necessariamente os mais fidedignos, uma vez que, tratando-se da LM, os alunos sabiam, à partida, escrever textos mais ou menos coesos. Acrescente-se a este aspeto o facto de, na análise documental, se ter constatado uma grande dificuldade em assegurar a coesão gramatical frásica, mecanismo de coesão textual essencial na construção de uma frase, e que deveria já constar da consciência linguística dos alunos⁴⁷.

Analisando as respostas ao inquérito por questionário final, deve mencionar-se que as percepções relativamente às três fases de trabalho percorridas no trabalho com a classe Jigsaw foram, para os dois ciclos, predominantemente positivas e que os alunos voltariam a usar o método de ensino-aprendizagem tanto para consolidar como para aprender temas do conhecimento explícito da língua⁴⁸. No mesmo sentido de satisfação,

⁴⁷ Note-se que se tenta explicar que o mecanismo de coesão gramatical frásica terá sido, em princípio, um mecanismo trabalhado, mesmo que inconscientemente, já desde o momento em que os alunos adquiriram a capacidade de formar e escrever frases completas no seu percurso escolar. Por essa razão, estranha-se que, num cenário em que se considera que o ciclo interventivo foi totalmente um sucesso, a generalidade dos aprendentes tenha revelado esta dificuldade.

⁴⁸ Comparando as percepções entre os alunos de Alemão e os de Português, compreende-se que os alunos de Alemão parecem ter tido uma maior noção de que aprender novos conteúdos de forma independente é mais difícil, uma vez que a maioria referiu que não voltaria a usar a estratégia de ensino-aprendizagem para tal. Este fator evidencia a dificuldade, ainda presente na época de resposta ao inquérito, em aprender autonomamente. Por outro lado, não pode dizer-se que os alunos de Português já estivessem prontos

a maioria dos aprendentes afirmou que a estratégia cooperativa impactou favoravelmente a sua motivação na aprendizagem da gramática.

Antes de se apresentarem as conclusões finais, tiveram-se em conta algumas limitações da I-A que, noutros contextos, poderiam ser superadas. Foram estas: a limitação de tempo; a falta de assiduidade e de pontualidade no caso da turma de Português; a amostra reduzida impeditiva da formulação de conclusões definitivas; a inexistência de um grupo de controlo para comparação de resultados; a dificuldade em controlar a informação transmitida pelos alunos uns aos outros; e o elevado número de objetivos em foco.

Além das limitações apontadas, não se descarta que a adaptação feita do método de ensino-aprendizagem para trabalhar conteúdos do âmbito do conhecimento explícito da língua possa ter sido ambiciosa. No entanto, apesar de se reconhecerem os constrangimentos apontados, crê-se que os mesmos foram bem contornados, permitindo a prossecução dos objetivos propostos.

Em virtude das reflexões expostas, julga-se que se obtiveram os dados necessários para responder à questão da I-A e aos respetivos objetivos. Assim, ponderando devidamente o referido até aqui, compreende-se que, possivelmente, a classe Jigsaw poderá ser uma ferramenta mais útil na consolidação do que na aprendizagem de conteúdos do âmbito do conhecimento explícito da língua. Não obstante, não se exclui a possibilidade da utilização do mesmo método na aprendizagem, mas reconhece-se que teria de ser disponibilizado mais tempo e incluídas mais fases de treino acerca do conteúdo em foco para a obtenção de maior sucesso. Apraz ainda acrescentar que, fruto desta I-A, se concluiu que os efeitos são notórios quando se investe no desenvolvimento da autonomia dos alunos, tendo sido o trabalho de conteúdos do conhecimento explícito da língua, em contexto de classe Jigsaw, um benéfico promotor da autonomia dos

para uma aprendizagem autónoma, podendo justificar-se as suas perceções relativamente ao uso futuro da classe Jigsaw para aprender novos conteúdos do conhecimento explícito da língua com o facto de, possivelmente, não terem refletido o suficiente aquando da resposta.

alunos nos dois contextos investigativos. As mesmas conclusões apresentadas são ainda corroboradas pelas perspetivas recolhidas pelos inquéritos por questionário aplicados.

Em jeito de balanço final, ainda que reconhecendo as limitações inerentes ao PIA, considera-se que, em primeiro lugar, a investigação desenvolvida desempenhou um papel importante na formação identitária profissional da professora estagiária. Em segundo lugar, tendo sido encarada como uma etapa inicial em termos investigativos, crê-se que a linha de investigação explanada no presente trabalho, e sobre a qual se refletiu, se afigura especialmente relevante para investigações futuras no ensino das línguas. Por exemplo, poderia ser interessante continuar a trabalhar nestes moldes, especialmente, com conteúdos da área da Sintaxe, tanto em LM como em LE, com vista a enriquecer o conhecimento explícito dos alunos acerca das estruturas frásicas simples e complexas para, posteriormente, se verificar se esses se poderiam traduzir numa maior correção linguística escrita e oral. Nesse sentido, avaliando-se a I-A implementada, quer-se salientar que, futuramente, o estudo da utilização da classe Jigsaw como ferramenta para a promoção do conhecimento explícito da língua (quicá nos moldes do exemplo referido) a par da promoção da autonomia em sala de aula pode representar um contributo significativo para o ensino da LM e da LE.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Ermesinde (2021). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde 2021-2025*. <https://novo.aeermesinde.net/wp/wp-content/uploads/2023/03/PEA.pdf> (acedido em 27/09/2025).

Alves, F. (2004). Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Revista Millenium* (29), 222-239.

Aronson, E. & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the Classroom. The Jigsaw Method*. Pinter & Martin Ltd.

Ballweg, S. et al. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?*. Klett.

Bell, J. (2010). *Doing Your Research Project. A guide for first-time researchers in education, health and social science*. Open University Press.

Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language*. Pearson Education Ltd.

Colégio Júlio Dinis (2023). *Projeto Educativo. Horizonte CJD*. https://www.cjd.pt/wp-content/uploads/2025/03/CJD_Projeto_Educativo_Mar_25.pdf (acedido em 27/09/2025).

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas> (acedido em 27/09/2025).

Correia, M. (2021). Vantagens do ensino explícito do léxico na pré-leitura: um estudo pedagógico-didático numa turma do 7.º ano. [Relatório de Estágio]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Costa et al. (2011). *Conhecimento explícito da língua. Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Coutinho, C. et. al. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Cuseo, J. (1992). Collaborative & cooperative learning in higher education. A proposed taxonomy. *Cooperative Learning and College Teaching*, 2(2), 2-4.

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Disponível online em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961> (acedido em 27/09/2025).

Dewey, J. (1900). *The School and Society*. The University Chicago Press.

DGE (2009). *Programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/programa_portugues_revogado.pdf (acedido em 27/09/2025).

DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf (acedido em 27/09/2025).

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0> (acedido em 27/09/2025).

Dishon, D. & O'Leary, P.W. (1984). *A guidebook for cooperative learning: A technique for creating more effective schools*. Learning Publications, Inc.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Formação, Inovação Educativa. (2024). *Formação para Docentes I. Promover o pensamento crítico usando o método cooperativo Jigsaw e os mapas de conceitos*. Notícias Universidade do Porto. <https://noticias.up.pt/oportunidades/formacao-para->

docentes-i-promover-o-pensamento-critico-usando-o-metodo-cooperativo-jigsaw-e-os-mapas-de-conceitos/ (acedido em 27/09/2025).

Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições ASA.

Gonçalves, J. (2021). A aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para o desenvolvimento de competências: aplicação do método Jigsaw a uma turma do 11.º ano da disciplina de Economia A. [Relatório de Estágio]. Universidade de Lisboa.

Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation. And Competition: Theory and Research*. Interaction Book Company.

Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Allyn and Bacon.

Kagan, S. (1989). *Cooperative learning*. CA: Resources for Teachers.

Matos, F. (2020). *Let's be a jigsaw puzzle: o trabalho de projeto na promoção da aprendizagem cooperativa*. [Relatório de Estágio]. Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Nodari, C. (1996). Autonomie Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (Sondernummer 1996), 4-10.

Pagonis, G. & Salomo, D. (2014). Explizit oder Implizit? Ein Dilemma der Sprachvermittlung. *Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. (51), 10-14.

Panitz, T. (1996). *A definition of collaborative vs cooperative learning*. [Texto localizado na Internet].
http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf (acedido em 27/09/2025).

Pereira, M. J. & Delindro, F. B. (2025). *Págin@s 10. Português 10.º ano*. Areal Editores.

Pinto, M. G. (2016). A escrita académica: um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização. *Signo*, 41, 53-71.

Pinto, M. O. (2003). Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa. Revista Iberoamericana de Educación.

Porto Editora. (s.d.). *Colaborar*. In *Infopédia Dicionários da Porto Editora*. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/colaborar> (acedido em 27/09/2025).

Porto Editora. (s.d.). *Cooperar*. In *Infopédia Dicionários da Porto Editora*. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cooperar> (acedido em 27/09/2025).

Priberam. (s.d.). *Colaborar*. In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. <https://dicionario.priberam.org/colaborar> (acedido em 27/09/2025).

Priberam. (s.d.). *Cooperar*. In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. <https://dicionario.priberam.org/cooperar> (acedido em 27/09/2025).

Raya, M. et al. (2007). Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa. Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor. Authentik Language Learning Resources Ltd.

Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase?. In B. Sinclair, I. McGrath & T.E. Lamb. (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Addison Wesley Longman.

Storch, G. (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Wilhelm Fink Verlag München.

Tassinari, M. G. (2017). *Autonomie auf den Lehrplan setzen: So geht es!* [Artigo da Internet]. Goethe-Institut. <https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/mag/20979682.html> (acedido em 27/09/2025)

Anexos

Anexo 1

O/A coordenador(a) cumpriu as suas funções. (Gerir o grupo, voltar a explicar as tarefas sempre que necessário e garantir que cada membro assume o seu papel.)	Ja	Nein. Warum?
O/A motivador(a) cumpriu as suas funções. (Estimular com entusiasmo o grupo ou um membro sempre que a motivação baixa, atribuindo um <i>smile</i> .)	Ja	Nein. Warum?
O/A secretário(a) cumpriu as suas funções. (Gerir o tempo e auxiliar o/a coordenador(a).)	Ja	Nein. Warum?
O/A observador(a) cumpriu as suas funções. (Dar <i>feedback</i> constante à professora e preencher esta grelha.)	Ja	Nein. Warum?
Todos os membros contribuíram para estimular o espírito de grupo.	Ja	Nein. Warum?
Todos os elementos garantiram a interação com os outros membros do grupo.	Ja	Nein. Warum?
Todos os membros cumpriram as <i>Arbeitsregeln</i>.	Ja	Nein. Warum?
Todos os membros se responsabilizaram pela sua aprendizagem e pela aprendizagem dos outros membros.	Ja	Nein. Warum?

Anexo 2

O/A coordenador(a) cumpriu as suas funções. (Gerir o grupo, voltar a explicar as tarefas sempre que necessário e garantir que cada membro assume o seu papel.)	Sim	Não. Justificação:
O/A motivador(a) cumpriu as suas funções. (Estimular com entusiasmo o grupo ou um membro sempre que a motivação baixa, atribuindo um <i>smile</i> .)	Sim	Não. Justificação:
O/A secretário(a) cumpriu as suas funções. (Gerir o tempo e auxiliar o/a coordenador(a).)	Sim	Não. Justificação:
O/A observador(a) cumpriu as suas funções. (Dar <i>feedback</i> constante à professora e preencher esta grelha.)	Sim	Não. Justificação:
Todos os membros contribuíram para estimular o espírito de grupo.	Sim	Não. Justificação:
Todos os elementos garantiram a interação com os outros membros do grupo.	Sim	Não. Justificação:
Todos os membros cumpriram as regras de trabalho.	Sim	Não. Justificação:
Todos os membros se responsabilizaram pela sua aprendizagem e pela aprendizagem dos outros membros.	Sim	Não. Justificação:

Anexo 3

Regras do trabalho cooperativo

- Fala em voz baixa, mas de forma audível.
- Chama os elementos do grupo pelos seus nomes.
- Faz contacto visual quando falas com alguém.
- Valoriza cada membro do grupo.
- Assume a tua própria responsabilidade.
- Apoia e aceita as ideias dos outros (verbalmente ou gestualmente).
- Pede ajuda sempre que necessitares.
- Oferece-te para explicar.
- Ouve atentamente os membros do grupo (não fales ao mesmo tempo).
- Mostra desacordo de forma educada.

Anexo 4



Agrupamento de Escolas de **Ermesinde**

Name: _____

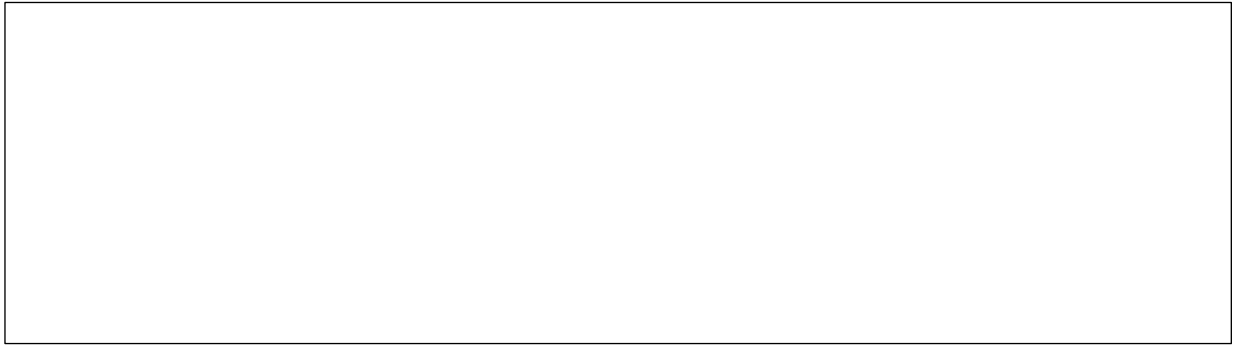
Datum: _____

1. Was wissen Sie schon über die Personalpronomen im Nominativ?

2. Scannen Sie den QR-Code!

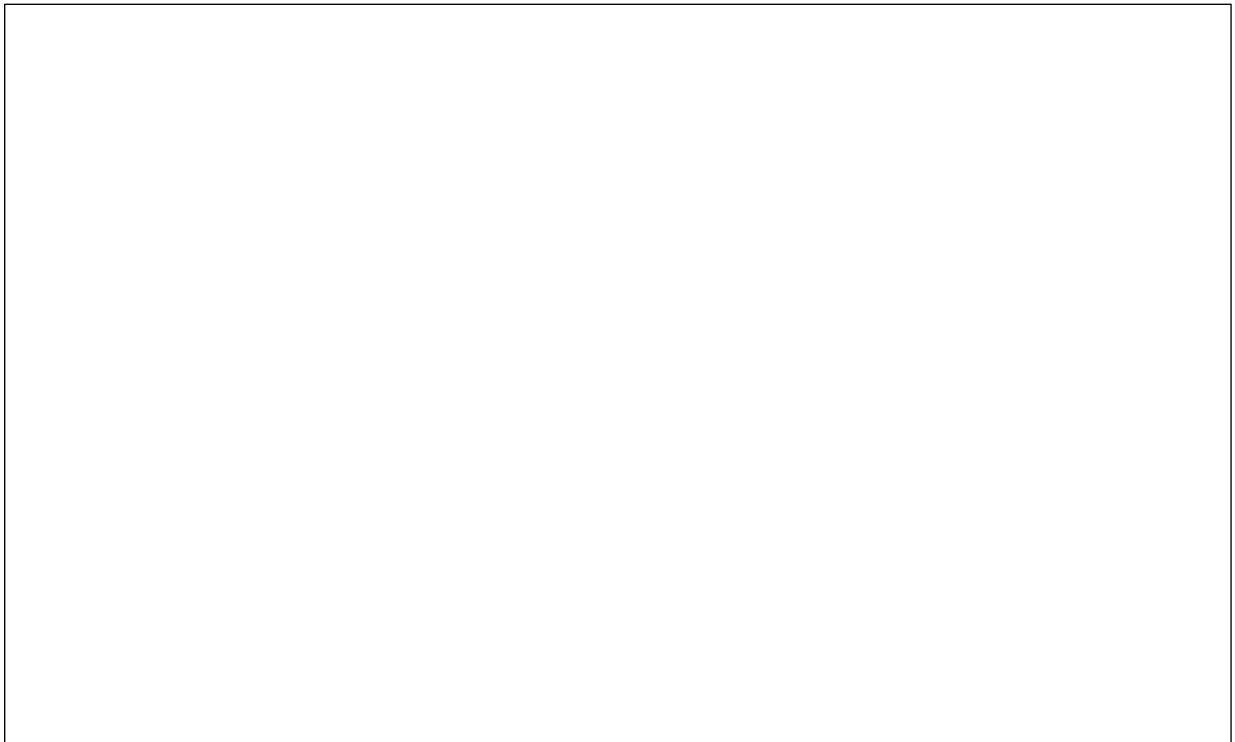


2.1. Schauen Sie das Video an! Notieren Sie die relevanten Informationen!



3. Vergleichen Sie die Informationen mit Ihren MitschülerInnen!

3.1. Notieren Sie die wichtigsten Informationen über die Personalpronomen im Nominativ!



Anexo 5



Agrupamento de Escolas de **Ermesinde**

Name: _____ Datum: _____

1. Was wissen Sie schon über die Personalpronomen im Akkusativ?

2. Scannen Sie den QR-Code!



2.1. Schauen Sie das Video bis zur Minute 10:11 an! Notieren Sie die relevanten Informationen!

3. Vergleichen Sie die Informationen mit Ihren MitschülerInnen!

3.1. Notieren Sie die wichtigsten Informationen über die Personalpronomen im Akkusativ!

Anexo 6



Agrupamento de Escolas de **Ermesinde**

Name: _____

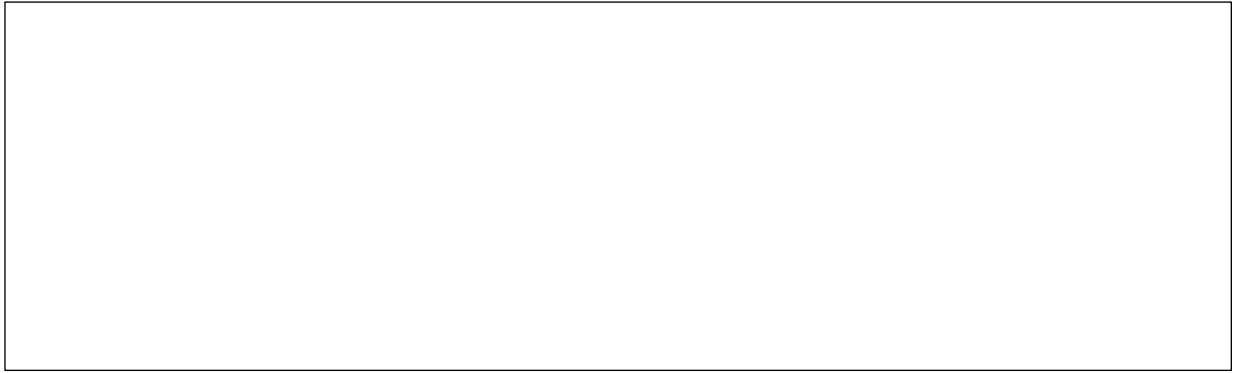
Datum: _____

1. Was wissen Sie schon über die Personalpronomen im Dativ?

2. Scannen Sie den QR-Code!

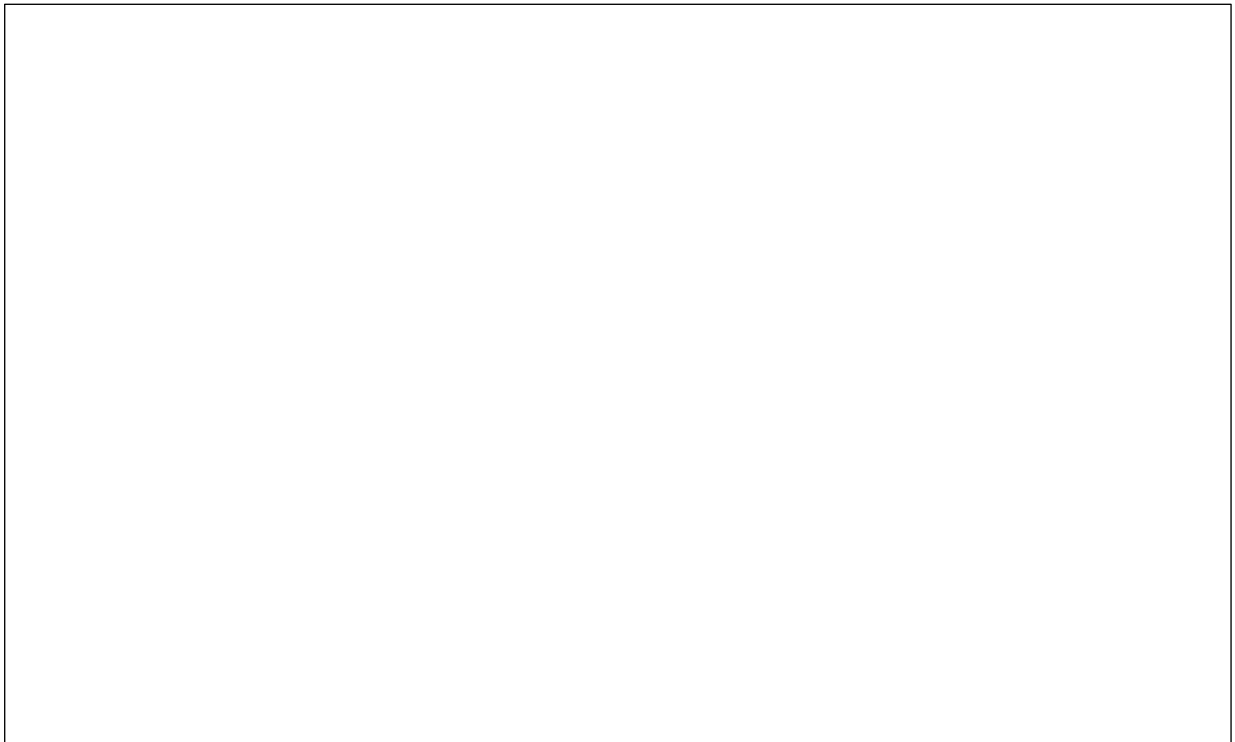


2.1. Schauen Sie das Video bis zur Minute 8:58 an! Notieren Sie die relevanten Informationen!



3. Vergleichen Sie die Informationen mit Ihren MitschülerInnen!

3.1. Notieren Sie die wichtigsten Informationen über die Personalpronomen im Dativ!



Anexo 7



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Gramática – Conjugação Verbal (Grupo 1)

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Nome: _____ N.º: _____

Observações: _____

Futuro Simples e Composto do Indicativo

Particípio Passado

1.ª fase: Trabalho autónomo

Regista os teus conhecimentos sobre o futuro simples do indicativo na caixa de texto.

Regista os teus conhecimentos sobre o particípio passado na caixa de texto.

Regista os teus conhecimentos sobre o futuro composto do indicativo na caixa de texto.

2.ª fase: Trabalho em grupo

Dialoga com os teus colegas. Deves trocar impressões sobre o que já sabes acerca do futuro simples e composto do indicativo e do particípio passado, de modo a chegar à explicação mais adequada. No final da discussão, deves registar as conclusões a que o grupo chegou na caixa de texto.

3.ª fase: Confirmar e/ou aprender mais

Acede ao *Teams* e consulta o ficheiro com o nome Grupo 1. Deves, juntamente com os teus colegas, estudar os conteúdos para aprofundares os teus conhecimentos.

Anota as informações importantes na caixa de texto, pois irás necessitar de trabalhar com essa informação.

4.ª fase: Prática

Completa as frases abaixo com o verbo em parênteses conjugado no futuro simples ou composto do indicativo, tendo em conta o sentido da frase.

- a. Por esta hora, a avaliação já passou. _____ (correr) bem?
- b. Amanhã, nós _____ (fazer) uma surpresa à professora.
- c. O professor _____ (dizer) quantos textos tu _____ (ter) de escrever.
- d. Daqui a uma hora, vós já _____ (concluir) o trabalho.
- e. Por esta data, a Maria já _____ (chegar) à escola.
- f. Esta peça _____ (representar) uma realidade quotidiana ou _____ (ser) ficção?

5.ª fase: Apresentar

Em conjunto com os teus colegas de grupo, organiza todos os conhecimentos para preparares a apresentação do teu tema à turma.

Esta exposição teórica deverá conter exemplos concretos dos tempos e modos verbais trabalhados e não deverá exceder os 5 minutos. Organiza a apresentação na caixa de texto.

Anexo 8



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Gramática – Conjugação Verbal (Grupo 2)

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Nome: _____ N.º: _____

Observações: _____

Presente, pretérito perfeito simples e composto do Indicativo

Particípio passado

1.ª fase: Trabalho autónomo

Regista os teus conhecimentos sobre o presente do indicativo na caixa de texto.

Regista os teus conhecimentos sobre o pretérito perfeito simples do indicativo na caixa de texto.

Regista os teus conhecimentos sobre o particípio passado na caixa de texto.

Regista os teus conhecimentos sobre o pretérito perfeito composto na caixa de texto.

2.ª fase: Trabalho em grupo

Dialoga com os teus colegas. Deves trocar impressões sobre o que já sabes acerca do presente e do pretérito perfeito simples e composto do indicativo e do particípio passado, de modo a chegar à explicação mais adequada. No final da discussão, deves registar as conclusões a que o grupo chegou na caixa de texto

3.ª fase: Confirmar e/ou aprender mais

Acede ao *Teams* e consulta o ficheiro com o nome Grupo 2. Deves, juntamente com os teus colegas, estudar os conteúdos para aprofundares os teus conhecimentos.

Anota as informações importantes na caixa de texto, pois irás necessitar de trabalhar com essa informação.

4.ª fase: Prática

Completa as frases abaixo com o tempo verbal do indicativo, de acordo com o sentido da frase.

- a. Por esta hora, a avaliação já _____. (passar – pretérito perfeito simples). Sabemos que ele _____ (ficar – presente) sempre muito nervoso.
- b. Ontem, a turma _____ (querer – pretérito perfeito simples) fazer uma surpresa à professora, mas não _____ (conseguir – pretérito perfeito simples).
- c. Vós _____ (fazer – pretérito perfeito composto) exercícios de gramática todos os dias.
- d. A Maria _____ (chegar – pretérito perfeito composto) sempre atrasada.
- e. Será que esta peça _____ (ter – presente) cenas verídicas?
- f. Todas as aulas, o professor _____ (dizer – pretérito perfeito composto) qual a matéria importante. Não te lembras?

5.ª fase: Apresentar

Em conjunto com os teus colegas de grupo, organiza todos os conhecimentos para preparares a apresentação do teu tema à turma.

Esta exposição teórica deverá conter exemplos concretos dos tempos e modos verbais trabalhados e não deverá exceder os 5 minutos. Organiza a apresentação na caixa de texto.

Anexo 9



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Gramática – Conjugação Verbal (Grupo 3)

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Nome: _____ N.º: _____

Observações: _____

Pretérito Imperfeito e Pretérito Mais-que-perfeito simples e composto do Indicativo

Particípio Passado

1.ª fase: Trabalho autónomo

Regista os teus conhecimentos sobre o pretérito imperfeito do indicativo na caixa de texto.

Regista os teus conhecimentos sobre o pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo na caixa de texto.

Regista os teus conhecimentos sobre o particípio passado na caixa de texto.

Regista os teus conhecimentos sobre o pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo na caixa de texto.

2.ª fase: Trabalho em grupo

Dialoga com os teus colegas. Deves trocar impressões sobre o que já sabes acerca do pretérito imperfeito e do pretérito mais-que-perfeito simples e composto do indicativo e do particípio passado, de modo a chegar à explicação mais adequada. No final da discussão, deves registar as conclusões a que o grupo chegou na caixa de texto.

3.ª fase: Confirmar e/ou aprender mais

Acede ao *Teams* e consulta o ficheiro com o nome Grupo 3. Deves, juntamente com os teus colegas, estudar os conteúdos para aprofundares os teus conhecimentos.

Anota as informações importantes na caixa de texto, pois irás necessitar de trabalhar com essa informação.

4.ª fase: Prática

Completa as frases abaixo com o tempo verbal do indicativo, de acordo com o sentido da frase.

- a. Há um mês, por esta altura, o João já _____ (fazer – pretérito mais-que-perfeito composto) o teste. Antigamente, ele _____ (ficar – pretérito imperfeito) muito nervoso.
- b. A turma _____ (querer – pretérito mais-que-perfeito simples) fazer uma surpresa ao professor, mas não teve sucesso.
- c. Vós _____ (ter – pretérito mais-que-perfeito composto) a oportunidade de ter 20 no teste, mas desperdiçaste-a.
- d. Quando andava na outra escola, a Maria _____ (chegar – pretérito imperfeito) sempre atrasada.
- e. Será que na peça _____ (haver – pretérito imperfeito) cenas verídicas?
- f. Na última aula, a turma _____ (portar-se – pretérito mais-que-perfeito simples) mal.

5.ª fase: Apresentar

Em conjunto com os teus colegas de grupo, organiza todos os conhecimentos para preparares a apresentação do teu tema à turma.

Esta exposição teórica deverá conter exemplos concretos dos tempos e modos verbais trabalhados e não deverá exceder os 5 minutos. Organiza a apresentação na caixa de texto.

Anexo 10



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Gramática – Conjugação Verbal (Grupo 4)

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Nome: _____ N.º: _____

Observações: _____

Gerúndio **Infinitivo impessoal e pessoal** **Imperativo**

1.ª fase: Trabalho autónomo

Regista os teus conhecimentos sobre o gerúndio na caixa de texto.

Regista os teus conhecimentos sobre o infinitivo pessoal na caixa de texto.

Regista os teus conhecimentos sobre o infinitivo impessoal na caixa de texto.

Regista os teus conhecimentos sobre o imperativo na caixa de texto.

2.ª fase: Trabalho em grupo

Dialoga com os teus colegas. Deves trocar impressões sobre o que já sabes acerca do gerúndio e do infinitivo impessoal e pessoal, de modo a chegar à explicação mais adequada. No final da discussão, deves registar as conclusões a que o grupo chegou na caixa de texto.

3.ª fase: Confirmar e/ou aprender mais

Acede ao *Teams* e consulta o ficheiro com o nome Grupo 4. Deves, juntamente com os teus colegas, estudar os conteúdos para aprofundares os teus conhecimentos.

Anota as informações importantes na caixa de texto, pois irás necessitar de trabalhar com essa informação.

4.ª fase: Prática

Completa as frases abaixo com o modo verbal indicado, de acordo com o sentido da frase.

- a. _____ (estudar – gerúndio) conseguirás boa nota.
- b. Na última aula, o professor disse-nos: “_____ (aplicar-se – imperativo), para que possais tirar boas notas!”
- c. Não _____ (tocar – infinitivo impessoal) no vidro!
- d. Para teres sucesso, basta _____ (estar – infinitivo pessoal) concentrado nas aulas.
- e. Basta nós _____ (acordar – infinitivo pessoal) cedo para _____ (chegar – infinitivo impessoal) a tempo da primeira aula da manhã.
- f. _____ (esforçar-se – imperativo)! Só assim vais _____ (conseguir – gerúndio) _____ (evoluir – infinitivo impessoal).

5.ª fase: Apresentar

Em conjunto com os teus colegas de grupo, organiza todos os conhecimentos para preparares a apresentação do teu tema à turma.

Esta exposição teórica deverá conter exemplos concretos dos tempos e modos verbais trabalhados e não deverá exceder os 5 minutos. Organiza a apresentação na caixa de texto.

Anexo 11



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Gramática – Conjugação Verbal (Grupo 5)

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Nome: _____ N.º: _____

Observações: _____

Condicional simples e composto

Particípio Passado

1.ª fase: Trabalho autónomo

Regista os teus conhecimentos sobre o condicional simples na caixa de texto.

Regista os teus conhecimentos sobre o particípio passado na caixa de texto.

Regista os teus conhecimentos sobre o condicional composto na caixa de texto.

2.ª fase: Trabalho em grupo

Dialoga com os teus colegas. Deves trocar impressões sobre o que já sabes acerca do condicional simples e composto e particípio passado, de modo a chegar à explicação mais adequada. No final da discussão, deverás registar as conclusões a que o grupo chegou na caixa de texto.

3.ª fase: Confirmar e/ou aprender mais

Acede ao *Teams* e consulta o ficheiro com o nome Grupo 5. Deves, juntamente com os teus colegas, estudar os conteúdos para aprofundares os teus conhecimentos.

Anota as informações importantes na caixa de texto, pois irás necessitar de trabalhar com essa informação.

4.ª fase: Prática

Completa as frases abaixo com o modo verbal indicado, de acordo com o sentido da frase.

- a. Estive a refletir sobre o que _____ (ser – condicional composto) importante para ser bem-sucedido no teste.
- b. A solução _____ (estar – condicional simples) na simplicidade dos atos.
- c. A Rita achou que _____ (ajudar – condicional simples) estar em silêncio.
- d. O pedido dos alunos só _____ (fazer – condicional composto) sentido, se o seu comportamento fosse satisfatório.

- e. Por esta data, a Maria já _____ (dever – condicional simples) estar na escola.
- f. A autoria desta peça _____ (pertencer – condicional composto) a um dramaturgo pouco conhecido.

5.ª fase: Apresentar

Em conjunto com os teus colegas de grupo, organiza todos os conhecimentos para preparares a apresentação do teu tema à turma.

Esta exposição teórica deverá conter exemplos concretos dos tempos e modos verbais trabalhados e não deverá exceder os 5 minutos. Organiza a apresentação na caixa de texto.

Anexo 12



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Gramática – Conjugação Verbal (Grupo 6)

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Nome: _____ N.º: _____

Observações: _____

Presente e Pretérito Perfeito composto do Conjuntivo Particípio Passado

1.ª fase: Trabalho autónomo

Regista os teus conhecimentos sobre o presente do conjuntivo na caixa de texto.

Regista os teus conhecimentos sobre o particípio passado na caixa de texto.

Regista os teus conhecimentos sobre pretérito perfeito composto do conjuntivo na caixa de texto.

2.ª fase: Trabalho em grupo

Dialoga com os teus colegas. Deves trocar impressões sobre o que já sabem acerca do presente e pretérito perfeito composto do conjuntivo e do particípio passado, de modo a chegar à explicação mais adequada. No final da discussão, deves registar as conclusões a que o grupo chegou na caixa de texto.

3.ª fase: Confirmar e/ou aprender mais

Acede ao *Teams* e consulta o ficheiro com o nome Grupo 6. Deves, juntamente com os teus colegas, estudar os conteúdos para aprofundares os teus conhecimentos.

Anota as informações importantes na caixa de texto, pois irás necessitar de trabalhar com essa informação.

4.ª fase: Prática

Completa as frases abaixo com o tempo verbal do conjuntivo, de acordo com o sentido da frase.

- a. A professora disse-lhe que é preciso que ele _____
(trabalhar – presente) mais.
- b. Eu acredito que vós _____ (ver – pretérito perfeito composto)
mal o exercício.
- c. Mal _____ (chegar – presente) vai direto para o
auditório.
- d. Caso ainda não se _____ (inscrever – pretérito perfeito
composto), deve fazê-lo no formulário.
- e. Espero que ele se _____ (esforçar – pretérito perfeito
composto), pois duvido que _____ (saber – presente) a
matéria toda para o teste.
- f. É uma pena que nós não nos _____ (poder – presente)
juntar a vós.

5.ª fase: Apresentar

Em conjunto com os teus colegas de grupo, organiza todos os conhecimentos para preparares a apresentação do teu tema à turma.

Esta exposição teórica deverá conter exemplos concretos dos tempos e modos verbais trabalhados e não deverá exceder os 5 minutos. Organiza a apresentação na caixa de texto.

Anexo 13



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Gramática – Conjugação Verbal (Grupo 7)

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Nome: _____ N.º: _____

Observações: _____

Pretérito Imperfeito e Mais-que-perfeito do Conjuntivo **Particípio Passado**

1.ª fase: Trabalho autónomo

Regista os teus conhecimentos sobre o pretérito imperfeito do conjuntivo na caixa de texto.

Regista os teus conhecimentos sobre o particípio passado na caixa de texto.

Regista os teus conhecimentos sobre o pretérito mais-que-perfeito composto do conjuntivo na caixa de texto.

2.ª fase: Trabalho em grupo

Dialoga com os teus colegas. Deves trocar impressões sobre o que já sabem acerca do pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito composto do conjuntivo e do particípio passado, de modo a chegar à explicação mais adequada. No final da discussão, deves registar as conclusões a que o grupo chegou na caixa de texto.

3.ª fase: Confirmar e/ou aprender mais

Acede ao *Teams* e consulta o ficheiro com o nome Grupo 7. Deves, juntamente com os teus colegas, estudar os conteúdos para aprofundares os teus conhecimentos.

Anota as informações importantes na caixa de texto, pois irás necessitar de trabalhar com essa informação.

4.ª fase: Prática

Completa as frases abaixo com o tempo verbal do conjuntivo, de acordo com o sentido da frase.

- a. Se eu _____ (saber – pretérito imperfeito) o que sei hoje, nunca teria estado desatento nas aulas.
- b. Embora tu _____ (levantar-se - pretérito mais-que-perfeito composto) cedo, chegaste atrasado na mesma.
- c. Se hoje _____ (ter – pretérito imperfeito) tempo, iríamos às compras.

- d. Se vós não _____ (preparar-se – pretérito mais-que-perfeito composto), tínheis errado a maioria dos exercícios.
- e. Nós teríamos mais oportunidades, se _____ (procurar – pretérito imperfeito) aperfeiçoar as nossas falhas.
- f. Talvez elas _____ (estudar – pretérito mais-que-perfeito composto), mas duvido!

5.ª fase: Apresentar

Em conjunto com os teus colegas de grupo, organiza todos os conhecimentos para preparares a apresentação do teu tema à turma.

Esta exposição teórica deverá conter exemplos concretos dos tempos e modos verbais trabalhados e não deverá exceder os 5 minutos. Organiza a apresentação na caixa de texto.

Anexo 14



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Gramática – Conjugação Verbal (Grupo 8)

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Nome: _____ N.º: _____

Observações: _____

Futuro Simples e Composto do Conjuntivo

Particípio Passado

1.ª fase: Trabalho autónomo

Regista os teus conhecimentos sobre o futuro simples do conjuntivo na caixa de texto.

Regista os teus conhecimentos sobre o particípio passado na caixa de texto.

Regista os teus conhecimentos sobre o futuro composto do conjuntivo na caixa de texto.

2.ª fase: Trabalho em grupo

Dialoga com os teus colegas. Deves trocar impressões sobre o que já sabem acerca do futuro simples e composto do conjuntivo e do particípio passado, de modo a chegar à explicação mais adequada. No final da discussão, deves registar as conclusões a que o grupo chegou na caixa de texto.

3.ª fase: Confirmar e/ou aprender mais

Acede ao *Teams* e consulta o ficheiro com o nome Grupo 8. Deves, juntamente com os teus colegas, estudar os conteúdos para aprofundares os teus conhecimentos.

Anota as informações importantes na caixa de texto, pois irás necessitar de trabalhar com essa informação.

4.ª fase: Prática

Completa as frases abaixo com o tempo verbal do conjuntivo, de acordo com o sentido da frase.

- a. Se tu _____ (vir – futuro simples) atrapalhar o trabalho, vamos embora.
- b. Quando nós _____ (terminar – futuro composto) este semestre, tudo mudará.
- c. Não precisa de _____ (assistir – futuro simples) à palestra, se não lhe interessar.
- d. No momento em que vós _____ (perceber – futuro composto) que não alcançareis bons resultados se não estudardes, então tudo será mais fácil.

- e. Só pode entrar na sala quem _____ (passar – futuro composto) o cartão.
- f. Se tu _____ (querer – futuro simples), vou estudar contigo.

5.ª fase: Apresentar

Em conjunto com os teus colegas de grupo, organiza todos os conhecimentos para preparares a apresentação do teu tema à turma.

Esta exposição teórica deverá conter exemplos concretos dos tempos e modos verbais trabalhados e não deverá exceder os 5 minutos. Organiza a apresentação na caixa de texto.

Anexo 15

Name: _____ Datum: _____

Grelha de autoavaliação e de avaliação do trabalho

Assinala a opção que te parece mais adequada, de acordo com o teu trabalho.

Desempenho	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Participei ativamente durante a atividade				
Colaborei com os membros do grupo				
Tentei implementar as regras de funcionamento propostas pela professora				
Respeitei os colegas e o seu papel no grupo				
Cumpri o meu papel				
Fui educado/a com todos os colegas				

- Quais foram os meus pontos fortes?

- O que devo melhorar?

- Foi eficaz trabalhar cooperativamente em grupo?

☐ Sim

☐ Não

Porquê?

Anexo 16



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Grelha de autoavaliação

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Assinala a opção que te parece mais adequada, de acordo com o teu trabalho.

Desempenho	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Participei ativamente durante a atividade				
Colaborei com os membros do grupo				
Tentei implementar as regras de funcionamento propostas pela professora				
Respeitei os colegas e o seu papel no grupo				
Cumpri o meu papel				
Fui educado/a com todos os colegas				

- Quais foram os meus pontos fortes?

- O que devo melhorar?

- Foi eficaz trabalhar cooperativamente em grupo?

☐

Sim

☐

Não

Porquê?

Anexo 17



Agrupamento de Escolas de Ermesinde

Questionário

Este questionário pretende recolher dados para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Peço-te que respondas ao questionário com sinceridade, atenção e cuidado. Não há nem respostas certas nem erradas. O questionário é anónimo, pelo que não deves mencionar o teu nome.

1.ª Parte: Caracterização

1. Sexo

☐

Feminino

☐

Masculino

2. Idade: _____

3. Curso que frequentas:

☐

Ciências e Tecnologias

☐

Ciências Socioeconómicas

☐

Línguas e Humanidades

☐

Artes Visuais

4. Língua(s) materna(s): _____

5. Qual(ais) a(s) língua(s) estrangeira(s) que já aprendeste?

☐

Inglês

☐

Alemão

☐

Francês

☐

Espanhol

Outra(s): _____

5.1. Quantos anos de aprendizagem tens nas línguas que seleccionaste anteriormente?

Inglês: _____

Alemão: _____

Francês: _____

Espanhol: _____

Outra(s): _____

2.ª Parte: Motivações para estudar a língua alemã

6. Por que razão estudas a língua alemã?

Podes assinalar mais do que uma opção.

☐

Era a única oferta formativa.

☐

Sentes que o alemão te pode dar um bom futuro profissional.

☐

Gostas da cultura da língua.

☐

Queres aprender mais uma língua.

☐

Queres aprofundar o teu conhecimento na língua.

Outra(s): _____

3.ª Parte: Modos de trabalho na aula

7. De que forma aprendes melhor em sala de aula?

☐

Sozinho.

☐

Acompanhado pelos colegas de turma.

Justifica a tua escolha: _____

4.ª Parte: Aprendizagem da língua alemã

8. Como avalias a importância das seguintes competências na língua alemã?

1 = não importante 4 = muito importante. Assinala com x.

1

2

3

4

Escrita

☐☐☐☐

Compreensão oral

☐☐☐☐

Expressão oral

☐☐☐☐

Leitura ☐ ☐ ☐ ☐

Gramática ☐ ☐ ☐ ☐

9. Como avalias o teu desempenho nas seguintes competências em alemão?

	Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Excelente
Escrita					
Compreensão oral					
Expressão oral					
Leitura					
Gramática					

10. Com que frequência estudas gramática alemã fora das aulas?

☐ nunca ☐ raramente ☐ várias vezes ☐ frequentemente ☐ todos os dias

11. De que tópicos gramaticais gostas mais?

Podes assinalar mais do que uma resposta.

- ☐ Verbkonjugation (e.g. ich bin; du bist; er ist...)
- ☐ W-Fragen (e.g. Wie? Wo? Was? Warum? ...)
- ☐ Deklination im Nominativ, Akkusativ oder Dativ (e.g. der, den, dem)
- ☐ Imperativ (e.g. Schreiben Sie ins Heft!)
- ☐ Possessivpronomen im Nominativ oder Akkusativ (e.g. mein, meinen, meine)
- ☐ Trenn- und untrennbare Verben (e.g. anrufen vs. vergessen)
- ☐ Personalpronomen im Nominativ, Akkusativ oder Dativ (e.g. ich, mich, mir)

- ☐ Präpositionen mit Akkusativ und Dativ (e.g. für vs. mit)
- ☐ Satzstellung (e.g. Heute gehe ich ins Kino)
- ☐ Temporalsätze mit „wenn“ (e.g. Wenn es regnet, bleibe ich zu Hause.)
- ☐ gern + Verb (e.g. Ich esse gern.)

12. Em que tópicos gramaticais sentes mais dificuldades?

Podes assinalar mais do que uma resposta.

- ☐ Verbkonjugation (e.g. ich bin; du bist; er ist...)
- ☐ W-Fragen (e.g. Wie? Wo? Was? Warum? ...)
- ☐ Deklination im Nominativ, Akkusativ oder Dativ (e.g. der, den, dem)
- ☐ Imperativ (e.g. Schreiben Sie ins Heft!)
- ☐ Possessivpronomen im Nominativ oder Akkusativ (e.g. mein, meinen, meine)
- ☐ Trenn- und untrennbare Verben (e.g. anrufen vs. vergessen)
- ☐ Personalpronomen im Nominativ, Akkusativ oder Dativ (e.g. ich, mich, mir)
- ☐ Präpositionen mit Akkusativ und Dativ (e.g. für vs. mit)
- ☐ Satzstellung (e.g. Heute gehe ich ins Kino)
- ☐ Temporalsätze mit „wenn“ (e.g. Wenn es regnet, bleibe ich zu Hause.)
- ☐ gern + Verb (e.g. Ich esse gern.)

12.1. Por que motivo achas que sentes dificuldades nos tópicos que assinalaste acima?

- ☐ Não percebeste a explicação do conteúdo em aula.
- ☐ Percebeste a explicação, mas não te sentes capaz de aplicar nos exercícios.
- ☐ Percebeste a explicação, mas sentes que precisas de fazer mais exercícios.
- ☐ Outra(s): _____

Vielen Dank!

Anexo 18



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Questionário

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Este questionário pretende recolher dados para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Peço-te que respondas ao questionário com sinceridade, atenção e cuidado. Não há nem respostas certas nem erradas. O questionário é confidencial e anónimo, pelo que não deves mencionar o teu nome.

1.ª Parte: Caraterização

1. Sexo

☐ Feminino

☐ Masculino

2. Idade: _____

3. Curso que frequentas:

☐ Ciências e Tecnologias

☐ Ciências Socioeconómicas

☐ Línguas e Humanidades

☐ Artes Visuais

4. Língua(s) materna(s):

2.^a Parte: Modos de trabalho na aula

5. Como avalias a importância dos seguintes modos de aprendizagem?

1= não importante 4 = muito importante. Assinala com X.

	1	2	3	4
Ouvir a explicação do professor	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4
Trabalhar com os colegas	☐	☐	☐	☐

6. De que forma aprendes melhor em sala de aula?

- ☐ Sozinho.
- ☐ Acompanhado pelos colegas de turma.

Justifica a tua escolha:

3.^a Parte: Aprendizagem da língua portuguesa

7. Como avalias a importância das seguintes competências na língua portuguesa?

1= não importante 4 = muito importante. Assinala com X.

	1	2	3	4
Escrita	☐	☐	☐	☐

Compreensão oral ☐ ☐ ☐ ☐

Expressão oral ☐ ☐ ☐ ☐

Leitura ☐ ☐ ☐ ☐

Gramática ☐ ☐ ☐ ☐

8. Como avalias o teu desempenho nas seguintes competências em Português?

1= muito mau, 2= mau, 3= razoável, 4 = bom, 5= excelente. Assinala com X.

	1	2	3	4	5
Escrita	☐	☐	☐	☐	☐

Compreensão oral	☐	☐	☐	☐	☐
------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Expressão oral	☐	☐	☐	☐	☐
----------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Leitura	☐	☐	☐	☐	☐
---------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Gramática	☐	☐	☐	☐	☐
-----------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

9. Com que frequência estudas gramática portuguesa fora das aulas?

☐ Nunca.

☐ Raramente.

- ☐ Várias vezes.
- ☐ Frequentemente.
- ☐ Todos os dias.

10. Que modo da aprendizagem da gramática, em sala de aula, te parece mais adequada às tuas necessidades?

- ☐ Ouvir a explicação do professor.
- ☐ Trabalhar em grupos com ajuda de materiais criados pelo professor.
- ☐ Outra: _____

11. De que tópicos gramaticais gostas mais?

Podes assinalar mais do que uma resposta.

- ☐ Processos fonológicos.
- ☐ Funções sintáticas.
- ☐ Orações coordenadas.
- ☐ Orações subordinadas.
- ☐ Atos de fala.

12. Em que tópicos gramaticais sentes mais dificuldades?

Podes assinalar mais do que uma resposta.

- ☐ Processos fonológicos.
- ☐ Funções sintáticas.
- ☐ Orações coordenadas.
- ☐ Orações subordinadas.
- ☐ Atos de fala.

12.1. Por que motivo achas que sentes dificuldades nos tópicos que assinalaste acima?

☐ Não percebeste a explicação do conteúdo em aula.

☐ Percebeste a explicação, mas não te sentes capaz de aplicar nos exercícios.

☐ Percebeste a explicação, mas sentes que precisas de fazer mais

☐ exercícios.

Percebeste a explicação, mas não aplicas os teus conhecimentos de forma autónoma.

☐ Outra(s): _____

Obrigada!

Anexo 18

1. Como descreverias numa palavra o desempenho do teu Heimatgruppe?

2. Que palavra descreveria a forma como gostavas que o teu *Heimatgruppe* tivesse sido hoje? _____

3. Como descreverias numa palavra o desempenho do teu *Expertengruppe*?

4. Todos os membros estão a participar?

Sempre _____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente _____

Se não, porquê? _____

5. Estão a tentar ajudar-se uns aos outros a sentirem-se capazes de dizer o que pensam?

Sempre _____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente _____

6. Estão a ouvir-se uns aos outros?

Sempre _____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente _____

7. Estão a mostrar que se ouvem uns aos outros?

Sempre _____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente _____

8. Estão a dizer “Parece-me bem” uns aos outros quando gostam de algo?

Sempre _____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente _____

9. Estão a fazer perguntas uns aos outros?

Sempre _____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente _____

10. Estão a ouvir e a tentar realmente responder a estas questões?

Sempre _____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente _____

11. Estão a prestar atenção uns aos outros?

Sempre _____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente _____

12. Há alguém a falar mais do que os outros membros?

Sempre_____ Frequentemente _____ Ocasionalmente_____ Raramente_____

13. Na caixa abaixo, podes deixar outras observações e sugerir formas de melhorar certos problemas.



Anexo 20

- Sentes que a estratégia *Jigsaw* te ajudou a perceber melhor o tópico *trennbare und untrennbare Verben*?

☐ Sim

☐ Não

Porquê?

- Sentes que a estratégia *Jigsaw* te ajudou a perceber melhor o tópico *Satzstellung*?

☐ Sim

☐ Não

Porquê?

- Sentes que a estratégia *Jigsaw* te ajudou a perceber melhor o tópico *Deklination im Nominativ, Akkusativ und Dativ*?

☐ Sim

☐ Não

Porquê?

Anexo 21



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Jigsaw – Inquérito

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Nome: _____ **N.º:** _____

- Sentes que a estratégia *Jigsaw* te ajudou a perceber melhor o tópico
orações subordinadas adverbiais?

☐ Sim

☐ Não

Porquê?

- Sentes que a estratégia *Jigsaw* te ajudou a perceber melhor o tópico
orações subordinadas substantivas?

☐ Sim

☐ Não

Porquê?

- Sentes que a estratégia *Jigsaw* te ajudou a perceber melhor o tópico *orações subordinadas adjetivas relativas*?

☐ Sim

☐ Não

Porquê?

Anexo 22

Questionário

Este questionário pretende recolher dados para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Peço-te que respondas ao questionário com sinceridade, atenção e cuidado. Não há nem respostas certas nem erradas. O questionário é anónimo, pelo que não deves mencionar o teu nome.

Este questionário refere-se às aulas em que tiveste oportunidade de trabalhar em grupo, segundo a estratégia *Jigsaw*. Estas aulas realizaram-se, num primeiro momento, nos dias 2 e 3 de maio e, posteriormente, nos dias 16, 17 e 22 de maio de 2024.

1.^a Parte: *Jigsaw* para consolidar tópicos gramaticais (aulas dos dias 2 e 3 de maio de 2024)

1. Classifica as seguintes afirmações.

1= não importante 4 = muito importante. Assinala com x.

1.1. Tornar-me especialista numa pequena parte da matéria ajudou-me a perceber melhor o tópico gramatical em estudo. (trabalho individual)

1
☐

2
☐

3
☐

4
☐

1.2. Conversar com outros colegas especialistas ajudou-me a expandir os meus conhecimentos sobre a minha parte da matéria. (trabalho com o grupo de experts)

1
☐

2
☐

3
☐

4
☐

1.3. Ouvir os colegas especialistas noutras partes da matéria ajudou-me a compreender melhor a totalidade do tópico gramatical em estudo. (trabalho no grupo de origem)

1
☐

2
☐

3
☐

4
☐

2. Como avalias o contributo da estratégia *Jigsaw* para consolidar os tópicos gramaticais?

1= não importante 4 = muito importante. Assinala com x.

2.1. Trennbare und untrennbare Verben.

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

2.2. Satzstellung.

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

2.3. Deklination des Adjektives und des Artikels im Nominativ, Akkusativ und Dativ.

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

3. Gostarias de voltar a usar esta estratégia de aprendizagem para consolidar tópicos gramaticais já aprendidos?

☐ Sim

☐ Não

Justifica a tua resposta.

2.ª Parte: *Jigsaw* para aprender tópicos gramaticais (aulas dos dias 16, 17 e 22 de maio de 2024)

4. Classifica as seguintes afirmações.

1= não importante 4 = muito importante. Assinala com x.

4.1. Tornar-me especialista numa pequena parte da matéria ajudou-me a perceber melhor o tópico gramatical em estudo. (trabalho individual)

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

4.2. Conversar com outros colegas especialistas ajudou-me a expandir os meus conhecimentos sobre a minha parte da matéria. (trabalho com o grupo de experts)

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

4.3. Ouvir os colegas especialistas noutras partes da matéria ajudou-me a compreender melhor a totalidade do tópico gramatical em estudo. (trabalho no grupo de origem)

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

5. Como avalias o contributo da estratégia *Jigsaw* para aprender o tempo verbal *Perfekt*?

1= não importante 4 = muito importante. Assinala com x.

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

6. Gostarias de voltar a usar esta estratégia de aprendizagem para aprender novos tópicos gramaticais?

☐ Sim

☐ Não

Justifica a tua resposta.

7. Como avalias o impacto do *Jigsaw* na tua motivação para a aprendizagem da gramática?

1= não importante 4 = muito importante. Assinala com x.

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

Justifica a tua resposta.

Anexo 23



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



***Jigsaw* – Inquérito final**

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Este questionário pretende recolher dados para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Peço-te que respondas ao questionário com sinceridade, atenção e cuidado.

O questionário é anónimo, pelo que não deves mencionar o teu nome.

Obrigada pela atenção.

Este questionário refere-se às aulas em que tiveste oportunidade de trabalhar em grupo, segundo a estratégia *Jigsaw*. Estas aulas realizaram-se, num primeiro momento, nos dias 27 de maio e 3 de junho e, posteriormente, nos dias 9 e 12 de junho de 2025.

1.ª Parte: *Jigsaw* para consolidar tópicos gramaticais (aulas dos dias 27 de maio e 3 de junho de 2025)

1. Classifica as seguintes afirmações.

1= não importante 4 = muito importante. Assinala com x.

1.1. Tornar-me especialista numa pequena parte da matéria ajudou-me a perceber melhor o tópico gramatical em estudo. (trabalho individual)

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

1.2. Conversar com outros colegas especialistas ajudou-me a expandir os meus conhecimentos sobre a minha parte da matéria. (trabalho com o grupo de *experts*)

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

1.3. Ouvir os colegas especialistas noutras partes da matéria ajudou-me a compreender melhor a totalidade do tópico gramatical em estudo. (trabalho no grupo de origem)

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

2. Avalia o contributo da estratégia *Jigsaw* para consolidar os tópicos gramaticais, nomeadamente:

1= não importante 4 = muito importante. Assinala com x.

2.1. Orações subordinadas adverbiais.

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

2.2. Orações subordinadas substantivas.

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

2.3. Orações subordinadas adjetivas relativas.

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

3. Gostarias de voltar a usar esta estratégia de aprendizagem para consolidar tópicos gramaticais já aprendidos?

☐ Sim

☐ Não

Justifica a tua resposta.

2.ª Parte: *Jigsaw* para aprender tópicos gramaticais (aulas dos dias 9 e 12 de junho de 2025)

4. Classifica as seguintes afirmações.

1 = não importante 4 = muito importante. Assinala com x.

4.1. Tornar-me especialista numa pequena parte da matéria ajudou-me a perceber melhor o tópico gramatical em estudo. (trabalho individual)

1 2 3 4

☐ ☐ ☐ ☐

4.2. Conversar com outros colegas especialistas ajudou-me a expandir os meus conhecimentos sobre a minha parte da matéria. (trabalho com o grupo de experts)

1 2 3 4

☐ ☐ ☐ ☐

4.3. Ouvir os colegas especialistas noutras partes da matéria ajudou-me a compreender melhor a totalidade do tópico gramatical em estudo. (trabalho no grupo de origem)

1 2 3 4

☐ ☐ ☐ ☐

5. Avalia o contributo da estratégia *Jigsaw* para aprender os tópicos gramaticais, nomeadamente:

1= não importante

4 = muito importante. Assinala com x.

5.1. Coesão lexical.

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

5.2. Coesão gramatical.

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

6. Gostarias de voltar a usar esta estratégia de aprendizagem para aprender novos tópicos gramaticais?

☐ Sim

☐ Não

Justifica a tua resposta.

7. Como avalias o impacto do *Jigsaw* na tua motivação para a aprendizagem da gramática?

1= não importante 4 = muito importante. Assinala com x.

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

Justifica a tua resposta.

Anexo 24

Name: _____

Datum: _____

1. Lesen Sie den Text!

Das ist Paul Schmidt. Er ist ein sehr netter Jugendlicher, ein erfolgreicher Student, ein fantastischer Freund und ein guter Sohn. Er hat eine schöne Familie: fürsorgliche Eltern und einen kleinen Bruder.



Fonte: <https://image.stern.de/31943998/t/wJ/v3/w1440/r1.7778/-/tim-wiedenmeier.jpg>

Jeden Tag steht Paul pünktlich um sieben Uhr auf, denn er darf nicht verschlafen. Er nimmt seinen Morgenmantel und er geht ins Badezimmer. Dann duscht er kurz und trocknet sich ab. Paul geht in sein Schlafzimmer zurück und hängt den Morgenmantel auf. Jetzt zieht er ein T-Shirt und eine Hose an.

Paul weckt seinen Bruder auf und geht in die Küche. Dort benutzt er den Herd und bereitet das Frühstück für die Familie vor. Alle essen zusammen. Wenn er mit dem Frühstück fertig ist, nimmt er den Bus zur Uni.

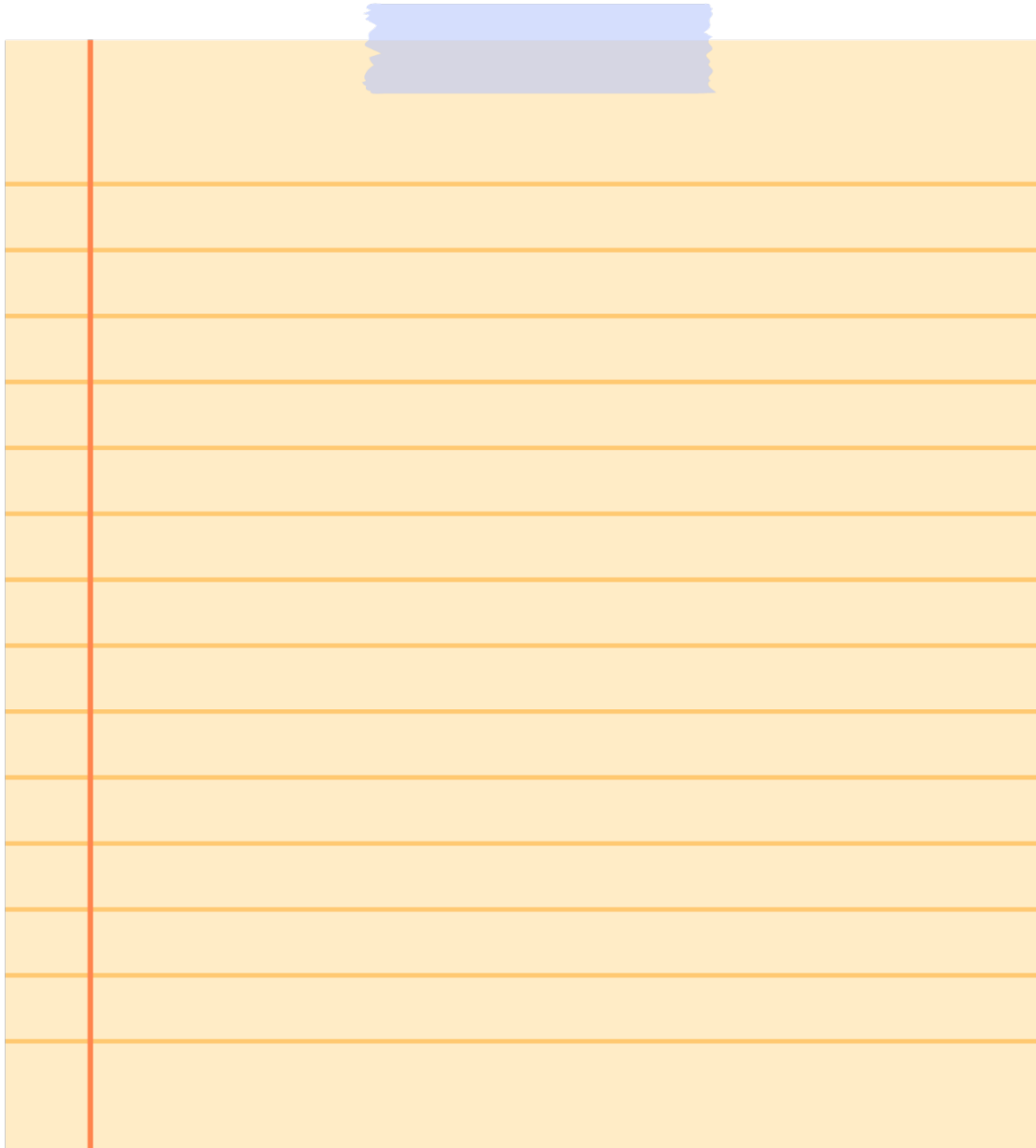
Paul hat bis zwei Uhr Unterricht. Nach dem Unterricht kauft er mit seiner Mutter Lebensmittel für das Mittagessen ein. Zu Hause kocht die Familie das Mittagessen und danach waschen Paul und sein kleiner Bruder das Geschirr ab, weil die Eltern gleich wieder zur Arbeit gehen müssen.

Am Nachmittag hilft Paul seinem Bruder bei den Hausaufgaben und erklärt ihm die Inhalte. Danach erstellt Paul Schmidt ein Computerspiel für eine Studienarbeit, weil er Computertechnik studiert. Wenn Paul und sein Bruder mit den Hausaufgaben fertig sind, sehen sie fern. Um achtzehn Uhr sind die Eltern zurück und bestellen Pizza zum Abendessen.

Am Wochenende lädt die Familie Freunde ein.

2. Unterstreichen Sie die Verben im Text!

3. Setzen Sie die Verben in den Infinitiv und schreiben Sie sie hier auf!



3.1. Welche Verben sind unterschiedlich? Unterstreichen Sie sie!

4. Scannen Sie den QR-Code!



4.1. Was haben Sie über das Thema in der Webseite verstanden? Notieren Sie das Wichtigste auf Portugiesisch!

4.2. Wie finden Sie das grammatikalische Phänomen im Text? Notieren Sie das Wichtigste auf Portugiesisch!

Anexo 25

Name: _____

Datum: _____

1. Lesen Sie den Text!

Das ist Paul Schmidt. Er ist ein sehr netter Jugendlicher, ein erfolgreicher Student, ein fantastischer Freund und ein guter Sohn. Er hat eine schöne Familie: fürsorgliche Eltern und einen kleinen Bruder.



Fonte: <https://image.stern.de/31943998/t/wJ/v3/w1440/r1.7778/-/tim-wiedenmeier.jpg>

Jeden Tag steht Paul pünktlich um sieben Uhr auf, denn er darf nicht verschlafen. Er nimmt seinen Morgenmantel und er geht ins Badezimmer. Dann duscht er kurz und trocknet sich ab. Paul geht in sein Schlafzimmer zurück und hängt den Morgenmantel auf. Jetzt zieht er ein T-Shirt und eine Hose an.

Paul weckt seinen Bruder auf und geht in die Küche. Dort benutzt er den Herd und bereitet das Frühstück für die Familie vor. Alle essen zusammen. Wenn er mit dem Frühstück fertig ist, nimmt er den Bus zur Uni.

Paul hat bis zwei Uhr Unterricht. Nach dem Unterricht kauft er mit seiner Mutter Lebensmittel für das Mittagessen ein. Zu Hause kocht die Familie das Mittagessen und danach waschen Paul und sein kleiner Bruder das Geschirr ab, weil die Eltern gleich wieder zur Arbeit gehen müssen.

Am Nachmittag hilft Paul seinem Bruder bei den Hausaufgaben und erklärt ihm die Inhalte. Danach erstellt Paul Schmidt ein Computerspiel für eine Studienarbeit, weil er Computertechnik studiert. Wenn Paul und sein Bruder mit den Hausaufgaben fertig sind, sehen sie fern. Um achtzehn Uhr sind die Eltern zurück und bestellen Pizza zum Abendessen.

Am Wochenende lädt die Familie Freunde ein.

1. Welche Wörter aus dem Text sind im Maskulinum? Ergänzen Sie die Tabelle!

Tipp: Sie können das Pons Wörterbuch benutzen. Benutzen Sie Ihr Handy und scannen Sie den QR-Code für Pons Wörterbuch.



Wörter im Maskulinum
Jugendlicher

2. Welche Wörter aus dem Text sind im Femininum? Ergänzen Sie die Tabelle!

Tipp: Sie können das Pons Wörterbuch benutzen, um das Genus zu wissen. Benutzen Sie Ihr Handy und scannen Sie den QR-Code für Pons Wörterbuch.



Wörter im Femininum
Familie

3. Ergänzen Sie die Tabellen!

- bestimmte Artikel

	Nominativ	Akkusativ	Dativ
Maskulinum	d____ Jugendlicher	d____ Jugendlicher	d____ Jugendlicher
Femininum	d____ Familie	d____ Familie	d____ Familie

- unbestimmte Artikel

	Nominativ	Akkusativ	Dativ
Maskulinum	e____ Jugendlicher	e____ Jugendlicher	e____ Jugendlicher
Femininum	e____ Familie	e____ Familie	e____ Familie

3.1. Bilden Sie Ihre eigenen Beispiele mit anderen Nomen aus dem Text!

- bestimmte Artikel

	Nominativ	Akkusativ	Dativ
Maskulinum	d____	d____	d____
Femininum	d____	d____	d____

- unbestimmte Artikel

	Nominativ	Akkusativ	Dativ
Maskulinum	e____	e____	e____
Femininum	e____	e____	e____

4. Lesen Sie die Sätze!

Der nette Jugendliche ist Paul.

Die nette Familie kocht das Mittagessen.

Paul hängt den warmen Morgenmantel auf.

Paul bereitet das Frühstück für die nette Familie vor.

Paul hilft dem kleinen Bruder.

Paul hilft der netten Familie.

4.1. Füllen Sie die Tabelle anhand der Sätze aus!

- bestimmte Artikel mit Adjektiven

	Nominativ	Akkusativ	Dativ
Maskulinum	d _____ _____	d _____ _____	d _____ _____
Femininum	d _____ _____	d _____ _____	d _____ _____

5. Lesen Sie die Sätze!

Er ist ein fantastischer Freund.

Pauls Familie ist eine schöne Familie.

Paul hat einen kleinen Bruder.

Paul hat eine schöne Familie.

Paul hilft einem netten Freund.

Paul hilft einer netten Freundin.

5.1. Füllen Sie die Tabelle anhand der Sätze aus!

- unbestimmte Artikel mit Adjektiven

	Nominativ	Akkusativ	Dativ
Maskulinum	e _____ _____	e _____ _____	e _____ _____
Femininum	e _____ _____	e _____ _____	e _____ _____

6. Achten Sie auf die Regel!



Die Deklination mit Possessivartikeln funktioniert wie die Deklination mit den unbestimmten Artikeln.

6.1. Unterstreichen Sie die Possessivartikel im Text!

6.2. In welchem Kasus und Genus sind die Possessivartikel im Text?

6.3. Ergänzen Sie die Tabelle mit Ihren eigenen Beispielen!

- Possessivartikel mit Adjektiven

	Nominativ	Akkusativ	Dativ
Maskulinum	sein _____ _____	sein _____ _____	sein _____ _____
Femininum	sein _____ _____	sein _____ _____	sein _____ _____

Anexo 26

Name: _____

Datum: _____

1. Lesen Sie den Text!

Das ist Paul Schmidt. Er ist ein sehr netter Jugendlicher, ein erfolgreicher Student, ein fantastischer Freund und ein guter Sohn. Er hat eine schöne Familie: fürsorgliche Eltern und einen kleinen Bruder.



Fonte: <https://image.stern.de/31943998/t/wJ/v3/w1440/r1.7778/-/tim-wiedenmeier.jpg>

Jeden Tag steht Paul pünktlich um sieben Uhr auf, denn er darf nicht verschlafen. Er nimmt seinen Morgenmantel und er geht ins Badezimmer. Dann duscht er kurz und trocknet sich ab. Paul geht in sein Schlafzimmer zurück und hängt den Morgenmantel auf. Jetzt zieht er ein T-Shirt und eine Hose an.

Paul weckt seinen Bruder auf und geht in die Küche. Dort benutzt er den Herd und bereitet das Frühstück für die Familie vor. Alle essen zusammen. Wenn er mit dem Frühstück fertig ist, nimmt er den Bus zur Uni.

Paul hat bis zwei Uhr Unterricht. Nach dem Unterricht kauft er mit seiner Mutter Lebensmittel für das Mittagessen ein. Zu Hause kocht die Familie das Mittagessen und danach waschen Paul und sein kleiner Bruder das Geschirr ab, weil die Eltern gleich wieder zur Arbeit gehen müssen.

Am Nachmittag hilft Paul seinem Bruder bei den Hausaufgaben und erklärt ihm die Inhalte. Danach erstellt Paul Schmidt ein Computerspiel für eine Studienarbeit, weil er Computertechnik studiert. Wenn Paul und sein Bruder mit den Hausaufgaben fertig sind, sehen sie fern. Um achtzehn Uhr sind die Eltern zurück und bestellen Pizza zum Abendessen.

Am Wochenende lädt die Familie Freunde ein.

1. Welche Wörter aus dem Text sind im Neutrum? Ergänzen Sie die Tabelle!

Tipp: Sie können das Pons Wörterbuch benutzen. Benutzen Sie Ihr Handy und scannen Sie den QR-Code für Pons Wörterbuch.



Wörter im Neutrum
Badezimmer

2. Welche Wörter aus dem Text sind im Plural? Ergänzen Sie die Tabelle!

Tipp: Sie können das Pons Wörterbuch benutzen, um das Genus zu wissen. Benutzen Sie Ihr Handy und scannen Sie den QR-Code für Pons Wörterbuch.



Wörter im Plural
Eltern

3. Ergänzen Sie die Tabellen!

- bestimmte Artikel

	Nominativ	Akkusativ	Dativ
Neutrum	d ____ Badezimmer	d ____ Badezimmer	d ____ Badezimmer
Plural	d ____ Eltern	d ____ Eltern	d ____ Eltern

- unbestimmte Artikel und der negative Artikel



Im Plural benutzt man nur der negative Artikel

	Nominativ	Akkusativ	Dativ
Neutrum	e ____ Badezimmer	e ____ Badezimmer	e ____ Badezimmer
Plural	k ____ Eltern	k ____ Eltern	k ____ Eltern

3.1. Bilden Sie Ihre eigenen Beispiele mit anderen Nomen aus dem Text!

- bestimmte Artikel

	Nominativ	Akkusativ	Dativ
Neutrum	d ____	d ____	d ____
Plural	d ____	d ____	d ____

- unbestimmte Artikel und der negative Artikel

	Nominativ	Akkusativ	Dativ
Neutrum	e ____	e ____	e ____
Plural	k ____	k ____	k ____

4. Lesen Sie die Sätze!

Das kleine Mädchen ist Pauls Cousine.

Jetzt zieht er das weiße T-Shirt an.

Paul gibt dem kleinen Kind ein Geschenk.

Um achtzehn Uhr sind die netten Eltern zurück.

Pauls Bruder macht die schwierigen Hausaufgaben.

Paul hilft dem Bruder bei den schwierigen Hausaufgaben.

4.1. Füllen Sie die Tabelle anhand der Sätze aus!

- bestimmte Artikel mit Adjektiven

	Nominativ	Akkusativ	Dativ
Neutrum	d ____ _____	d ____ _____	d ____ _____
Plural	d ____ _____	d ____ _____	d ____ _____

5. Lesen Sie die Sätze!

Pauls Bruder ist ein kleines Kind.

Jetzt zieht er ein weißes T-Shirt an.

Paul gibt einem kleinen Mädchen ein Geschenk.

Paul hat keine kleinen Schwestern.

Heute hat Paul keine schwierigen Hausaufgaben.

Paul hilft keinen schlechten Leuten.

5.1. Füllen Sie die Tabelle anhand der Sätze aus!

- unbestimmte Artikel und der negative Artikel mit Adjektiven

	Nominativ	Akkusativ	Dativ
Neutrum	e ____ _____	e ____ _____	e ____ _____

Plural	k _____ _____	k _____ _____	k _____ _____
---------------	------------------	------------------	------------------

6. Achten Sie auf die Regel!



Die Deklination mit Possessivartikeln funktioniert wie die Deklination mit den unbestimmten und negativen Artikeln.

6.1. Unterstreichen Sie die Possessivartikel im Text!

6.2. In welchem Kasus und Genus sind die Possessivartikel im Text?

6.3. Ergänzen Sie die Tabelle mit Ihren eigenen Beispielen!

- Possessivartikel mit Adjektiven

	Nominativ	Akkusativ	Dativ
Neutrum	sein _____ _____	sein _____ _____	sein _____ _____
Plural	sein _____ _____	sein _____ _____	sein _____ _____

Anexo 27

Name: _____

Datum: _____

1. Lesen Sie den Text!

Das ist Paul Schmidt. Er ist ein sehr netter Jugendlicher, ein erfolgreicher Student, ein fantastischer Freund und ein guter Sohn. Er hat eine schöne Familie: fürsorgliche Eltern und einen kleinen Bruder.



Fonte: <https://image.stern.de/31943998/t/wJ/v3/w1440/r1.7778/-/tim-wiedenmeier.jpg>

Jeden Tag steht Paul pünktlich um sieben Uhr auf, denn er darf nicht verschlafen. Er nimmt seinen Morgenmantel und er geht ins Badezimmer. Dann duscht er kurz und trocknet sich ab. Paul geht in sein Schlafzimmer zurück und hängt den Morgenmantel auf. Jetzt zieht er ein T-Shirt und eine Hose an.

Paul weckt seinen Bruder auf und geht in die Küche. Dort benutzt er den Herd und bereitet das Frühstück für die Familie vor. Alle essen zusammen. Wenn er mit dem Frühstück fertig ist, nimmt er den Bus zur Uni.

Paul hat bis zwei Uhr Unterricht. Nach dem Unterricht kauft er mit seiner Mutter Lebensmittel für das Mittagessen ein. Zu Hause kocht die Familie das Mittagessen und danach waschen Paul und sein kleiner Bruder das Geschirr ab, weil die Eltern gleich wieder zur Arbeit gehen müssen.

Am Nachmittag hilft Paul seinem Bruder bei den Hausaufgaben und erklärt ihm die Inhalte. Danach erstellt Paul Schmidt ein Computerspiel für eine Studienarbeit, weil er Computertechnik studiert. Wenn Paul und sein Bruder mit den Hausaufgaben fertig sind, sehen sie fern. Um achtzehn Uhr sind die Eltern zurück und bestellen Pizza zum Abendessen.

Am Wochenende lädt die Familie Freunde ein.

2. Unterstreichen Sie die Verben im Text!

3. Lesen Sie die Beispiele und ergänzen Sie die Regeln!

	Subjekt	Verb	Satzende
	Er	ist	ein sehr netter Jugendlicher, ein erfolgreicher Student, ein fantastischer Freund und ein guter Sohn.
Position 0	Position I	Position II	



Das Subjekt steht in der Position _____ und das Verb steht in der Position _____.

Andere Beispiele von Sätzen mit dieser Satzstellung:

	_____	_____	Satzende
Position ____	Position ____	Position ____	

ABER:

	Angabe	Verb	Subjekt	Satzende
	Am Wochenende	lädt	die Familie	Freunde ein.
Position 0	Position I	Position II		



Wenn es andere Angaben (modificadores) gibt, kann das Subjekt nach dem _____ stehen. Die Angaben stehen in der Position _____ und das Verb steht in der Position _____.

Anderes Beispiel von Sätzen mit dieser Satzstellung:

	Angabe	Verb	Subjekt	Satzende
Position 0	Position I	Position II		



DIESE SIND DIE HAUPTSÄTZE, aber es gibt mehr Satzstellungen.

Achten Sie auf den Satz:

Er nimmt seinen Morgenmantel und er geht ins Badezimmer.

1. Hauptsatz	Position 0	2. Hauptsatz
Er nimmt seinen Morgenmantel	und	er geht ins Badezimmer



	Subjekt	Verb	Satzende
	Er	nimmt	seinen Morgenmantel...
Position 0	Position I	Position II	

	Subjekt	Verb	Satzende
und	er	geht	ins Badezimmer.
Position 0	Position I	Position II	



Wie auf Portugiesisch kann man zwei _____ verbinden.

Andere Beispiele von Sätzen mit dieser Satzstellung:

1. Hauptsatz	Position 0	2. Hauptsatz



Sätze mit „denn“ haben auch diese Satzstellung:

1. Hauptsatz	Position 0	2. Hauptsatz

(Suchen Sie einen Satz mit „denn“ im Text und schreiben Sie den Satz in die Tabelle!)



**MAN KANN AUCH _____ UND NEBENSÄTZE
KOMBINIEREN:**

Hauptsatz	Nebensatz	
Danach erstellt Paul Schmidt ein Computerspiel für eine Studienarbeit,	weil	er Computertechnik studiert.

- **Nebensätze haben das _____ am Ende.**

Wenn man mit dem Nebensatz beginnt, kommt das Verb aus dem Hauptsatz zuerst:

Nebensatz	Hauptsatz

(Suchen Sie einen Satz, der mit dem Nebensatz beginnt, und schreiben Sie den Satz in die Tabelle!)

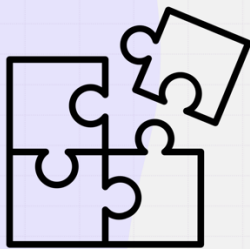
Andere Beispiele von Sätzen mit diesen Satzstellungen:

Nebensatz	Hauptsatz

Hauptsatz	Nebensatz

Anexo 28

Willkommen



Jigsaw – Teil eines Puzzles

- Heimatsgruppe
- Expertengruppe



Jigsaw – Teil eines Puzzles

- É importante que a pessoa que está a falar saiba que tu estás a ouvi-la. Podes fazê-lo acenando com a cabeça, sorrindo ou fazendo questões.
- Tenta ser organizado no tempo para não prejudicares o resto do trabalho.
- No fim do trabalho, terás de responder a algumas questões sobre o funcionamento do grupo. Observa a dinâmica do teu grupo ao longo da aula e vai pensando em formas de resolver os problemas.



Jigsaw – Teil eines Puzzles

- Ajuda o grupo a estar organizado.
- Mantém o grupo concentrado, relembrando-o do trabalho em curso, pedindo ao registador que leia o que foi discutido, perguntando ao cronometrista quanto tempo falta, etc.
- Serve de ligação entre o professor e o grupo.
- Mostra entusiasmo com as tarefas.
- Modela o comportamento produtivo dos membros.



Jigsaw – Teil eines Puzzles

- Faz perguntas para obter informações e/ou esclarecimentos, nunca para se exibir
- É paciente e compreensivo
- Pede aos membros para fazerem as tarefas de forma educada
- Ajuda o grupo a lidar com discordâncias, mantendo-se imparcial e ajudando os membros a entender-se uns aos outros em vez de procurarem culpas. (Por exemplo, pode perguntar aos membros "O que é que te está a incomodar?"; "Podes ser mais específico?"; "Como é que podes ajudar a melhorar as coisas?"; "É isto que queres dizer?")
- Encoraja os membros a darem feedback sobre como pode ser mais útil ("Como posso ser melhor na próxima aula?")



Jigsaw – Teil eines Puzzles

Avaliação final:

- Depois do trabalho todo, cada um terá de resolver alguns exercícios que terão um resultado final.

Anexo 29

1. Como descreverias numa palavra o desempenho do teu *Heimatgruppe*?

2. Que palavra descreveria a forma como gostavas que o teu *Heimatgruppe* tivesse sido hoje? _____

3. Como descreverias numa palavra o desempenho do teu *Expertengruppe*?

4. Todos os membros estão a participar?

Sempre _____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente _____

Se não, porquê? _____

5. Estão a tentar ajudar-se uns aos outros a sentirem-se capazes de dizer o que pensam?

Sempre _____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente _____

6. Estão a ouvir-se uns aos outros?

Sempre _____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente _____

7. Estão a mostrar que se ouvem uns aos outros?

Sempre _____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente _____

8. Estão a dizer “Parece-me bem” uns aos outros quando gostam de algo?

Sempre _____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente _____

9. Estão a fazer perguntas uns aos outros?

Sempre _____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente _____

10. Estão a ouvir e a tentar realmente responder a estas questões?

Sempre _____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente _____

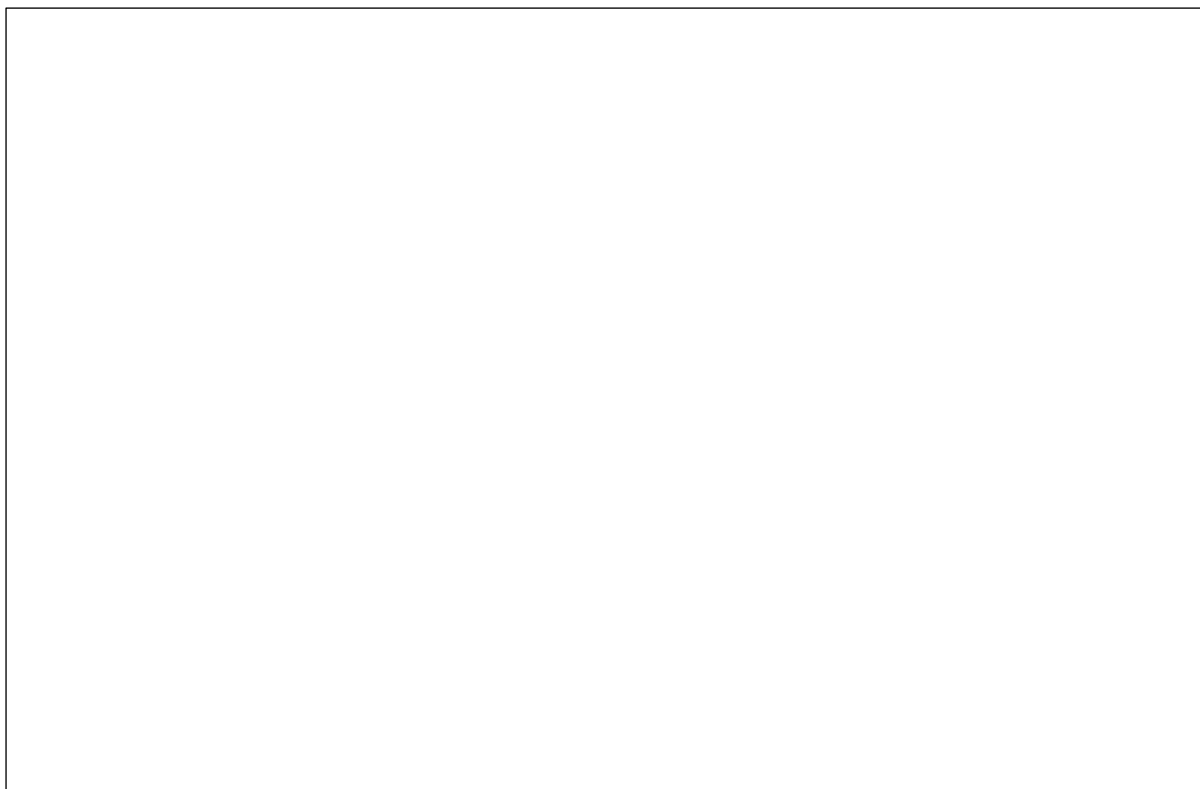
11. Estão a prestar atenção uns aos outros?

Sempre _____ Frequentemente _____ Ocasionalmente _____ Raramente _____

12. Há alguém a falar mais do que os outros membros?

Sempre_____ Frequentemente _____ Ocasionalmente_____ Raramente_____

13. Na caixa abaixo, podes deixar outras observações e sugerir formas de melhorar certos problemas.



Anexo 30

Name: _____ Datum: _____

Was ist wichtig für Ihre Präsentation? Notieren Sie die wichtigen Informationen!

Anexo 31

Name: _____

Datum: _____

1. Bilden Sie Sätze!

Achten Sie: Vergessen Sie nicht die bestimmten/unbestimmten Artikel zu deklinieren und die Verben zu konjugieren!

Beispiel: aufhängen / d ____ / warm ____ / Paul / Morgenmantel

Paul hängt den warmen Morgenmantel auf.

a) ein ____ / Paul / gut ____ / Student / sein

b) für d ____ Sohn / d ____ nett ____ Eltern / d ____ Mittagessen / vorbereiten

c) helfen / d ____ Eltern / d ____ Sohn / bei d ____ Hausaufgaben

d) sein ____ / Bruder / klein ____ / aufwecken / jeden Tag / Paul

e) ein ____ / anrufen / Kind / Pauls Bruder / klein ____

2. Verbinden Sie die Sätze!

a) Es ist 7Uhr. Paul steht auf. (wenn)

b) Paul wäscht das Geschirr ab. Die Eltern müssen zur Arbeit gehen. (weil)

c) Paul hört Musik. Der Bruder macht die Hausaufgabe. (und)

d) Die Familie steht um halb acht auf. Die Familie darf nicht verschlafen. (denn)

3. Deklinieren Sie den unbestimmten Artikel, den Possessivartikel und das Adjektiv und verbinden Sie die Sätze!

a) Paul ist zu Hause. Er wäscht d_____ Geschirr mit sein_____ klein_____ Bruder ab.
(wenn)

Anexo 32

Was ist wichtig für Ihre Präsentation? Notieren Sie die wichtigen Informationen!

1º passo

↳ identificar se é masculino ou feminino

2º passo

↳ identificar qual é o caso

↳ através das preposições e verbos

no caso do acusativo as perguntas o quê? / a que

no caso do dativo a pergunta para quem?

Ex:

acusativo: Paul weckt seinen Bruder auf. sein an

dativ: Nach dem Unterricht kauft er mit seiner Mutter Lebensmittel.

3º passo

↳ aplicar a terminação conforme o caso e o gênero da palavra

Ex:

Nominativ

	Defenido	Indefenido
M.	<u>der</u> Junge	<u>ein</u> Jugendliche
F.	<u>die</u> Familie	<u>eine</u> Familie

Akkusativ:

	Definitio	Indefinitio
M.	<u>den</u> Jugendlichen	<u>einen</u> Jugendlichen
F.	<u>die</u> Familie	<u>eine</u> Familie

Dativ:

	Definitio	Indefinitio
M.	<u>dem</u> Jugendlichen	<u>einem</u> Jugendlichen
F.	<u>der</u> Familie	<u>einer</u> Familie

Was ist wichtig für Ihre Präsentation? Notieren Sie die wichtigen Informationen!

O que achamos importante nesta matéria é:

→ distinguir o Neutro e o Plural através dos artigos e dos casos

→ (Nominativ, Akkusativ e Dativ);

→ ~~existem~~ existem os bestimmte Artikel e os unbestimmte Artikel;

• nos bestimmte Artikel do neutro no Nominativ e no Akkusativ ambos são "das" e no Dativ "dem";

• nos bestimmte Artikel do plural no ~~neutro~~ Nominativ e no Akkusativ ambos são "die" e no Dativ "den";

• nos unbestimmte Artikel do neutro no Nominativ e no Akkusativ ambos são "ein", já no Dativ é "einem";

• no plural não existe unbestimmte Artikel, mas sim na forma negativa, ou seja, Negative Artikel. Por isso, no Nominativ e Akkusativ do plural fica "keine" e no Dativ "keinen".

→ Para relembrar, no caso do Dativ a terminação do Neutro é

~~em~~ "-em" e do Plural "-en"

→ e com os adjetivos é igual.

Was ist wichtig für Ihre Präsentation? Notieren Sie die wichtigen Informationen!

Satzstellung - 1.º vem o sujeito, depois o verbo e finalmente o adjetivo

Ex: Er hat eine schöne Familie

Quando tem modificador "Angebe", vem primeiro depois o verbo e por fim o sujeito.

Ex: Am Nachmittag hilft Paul seinem Bruder

Quando tem duas orações colocamos um conector entre elas.

Ex: Jetzt zieht er ein T-shirt und eine Hose an

Was ist wichtig für Ihre Präsentation? Notieren Sie die wichtigen Informationen!

Primeiro vem o verbo e no final o prefixo.

o verbo vem sempre depois do sujeito.

verbos com os prefixos: be-, ent-, es-, ver-, ges- nunca se separam.

encontramos o verbo na frase verbo se no final dela está o prefixo.

Ex: Nach dem Unterricht kauft er mit seiner Mutter Lebensmittel für das Mittagessen ein.

para formar um verbo de particula separável juntamos prefixo + verbo, e na frase fica sujeito + verbo + frase + prefixo (final)

identical ao caso 1. Heimatsammlung.

Anexo 33

1.º Identificar o género do nome

Referendarin Bruna Santos
Deutsch A1

1

2.º Identificar o caso através das preposições e verbos de perguntas "o quê / a quem" akkusativ / Dativ

3.º aplicar a terminação consoante o caso e o género da palavra. //

Art. ~~personas~~ / det / ind. PP. - Person / Nouns

Distinção através dos casos.

- bestimmt und unbestimmt	crativel.	
↳ das	↳ dem	igual com ↳ adj.
akkusativ & nominativ	Dativ	
↳ die	↳ den	Keine → Person
Plural eine	Personale	
	eine existe no feminino agente	

Satzstellung:

Subjekt → Verb → Satzende

Angabe → Verb → Subjekt → Satzende

1. Hauptsatz → conector → 2. Hauptsatz

Heimatgruppe:

verbos de partícula separável:

- verbos vêm primeiro;
- no final ~~o~~ prefixo;
- verbo depois do sujeito;
- verbos v prefixo "be", "ent", "re", "ver", "jea" nunca se separam;
- pr formam verbos de partícula separável junto - se prefixo + verbo, a flexão
do sujeito + verbo + resto do flexão + prefixo final.

ex: Nach dem Unterricht kauft er mit seiner Mutter ~~das Mittagessen~~ das Mittagessen für das Mittagessen ein.

Anexo 34

a) einem / Paul / gutem / Student / sein

Paul ist ein guter Student

e) einem / anrufen / Kind / Pauls Bruder / kleiner

Pauls Bruder ruft ein kleines Kind an.

Verbinden Sie die Sätze

b) für den Sohn / die netten Eltern / das Mittagessen / vorbereiten

~~Die Eltern~~ Die netten Eltern bereiten das Mittagessen für den Sohn vor.

e) helfen / die Eltern / dem Sohn / bei den Hausaufgaben

Die Eltern helfen dem Sohn bei den Hausaufgaben.

Er wäscht das Geschirr mit seiner Kleinen

a) einer / Paul / guter / Student / sein

Paul guter sein Student ein

a) Es ist 7 Uhr. Paul steht auf. (wenn)

Es ist 7 Uhr wenn Paul steht auf.

a) Paul ist zu Hause. Er wäscht d _____ Geschirr mit sein _____ klein _____ Bruder ab. (wenn)

Wenn Paul ist zu Hause, er wäscht das Geschirr mit seinem ^{kleinen} Bruder ab.

b) Paul wäscht das Geschirr ab. Die Eltern müssen zur Arbeit gehen. (weil) ⁰
Paul wäscht das Geschirr ab, weil die Eltern zur Arbeit gehen müssen.
Die Eltern müssen zur Arbeit gehen, weil wäscht Paul das Geschirr ab.

b) für d er Sohn / d ie nett e Eltern / d as Mittagessen / vorbereiten ^{1,1}

Die netten Eltern ^{bereiten} vorbereiten das Mittagessen ^{vor} für den Sohn.

b) für d em Sohn / d en nett en Eltern / d en Mittagessen / vorbereiten ^{1,1}

Die Eltern Das Mittagessen bereiten dem netten Eltern für den Sohn ^{vor}

c) helfen / d ie Eltern / d en Sohn / d em Vater

Anexo 35



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Jigsaw – Orações subordinadas adverbiais

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Nome: _____

N.º: _____



Saudações!

Fui poeta de amores profundos e mares revoltos e as palavras foram sempre as minhas velas e leme. Se hoje aqui estou, é para vos guiar por outra aventura: a da gramática da nossa língua, que tão bem me serviu.

Tal como nas naus em que enfrentei o Adamastor foi necessária a colaboração entre capitão e marinheiros, também numa oração há quem mande e quem acompanhe. As orações subordinadas — essas discretas companheiras — enriquecem o discurso. Mostram o tempo, a causa, o fim, a condição...

Aprende-as, não por obrigação, mas como quem desvenda os mapas do saber.

Coragem, jovem navegante das letras!



Lê os versos retirados de diferentes sonetos da minha lírica.

1.

Faltou-te a ti na terra sepultura,

Porque me falte a mim consolação.

In "Cara minha inimiga, em cuja mão"

2.

Almas estão no peito traspassando,

Assi[m] como um cristal o Sol traspassa.

In "Quem pode livre ser gentil Senhora"

3.

Se me pergunta alguém, porque assi ando?

In "Tanto de meu estado me acho incerto"



1. Sublinha as formas verbais em cada excerto.



Repara que, em cada excerto, sublinhaste _____ formas verbais principais. Isto significa que estás perante a junção de duas frases _____ que, unidas por uma conjunção, formam uma frase _____.



2. Delimita agora as orações de cada excerto, usando o quadro seguinte.

Segue o exemplo.

Oração 1	Oração 2
Almas estão no peito traspassando,	Assi[m] como um cristal o Sol traspassa.

--	--

2.1. Refere se, ao isolarmos as duas orações de cada excerto em frases, obtemos duas frases gramaticalmente corretas.

Então:

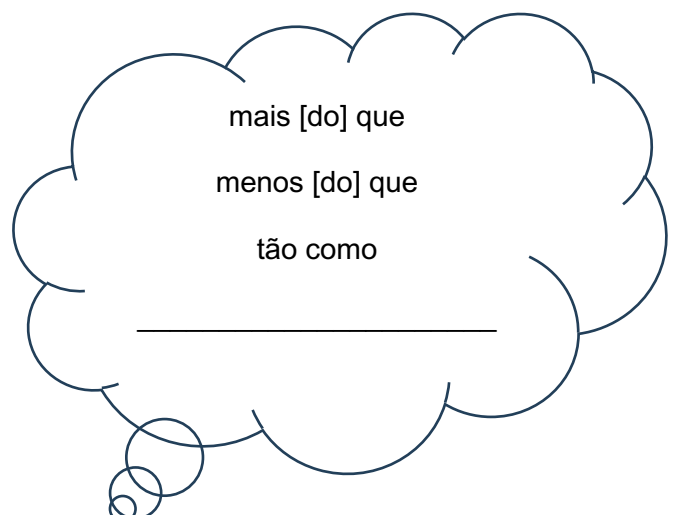
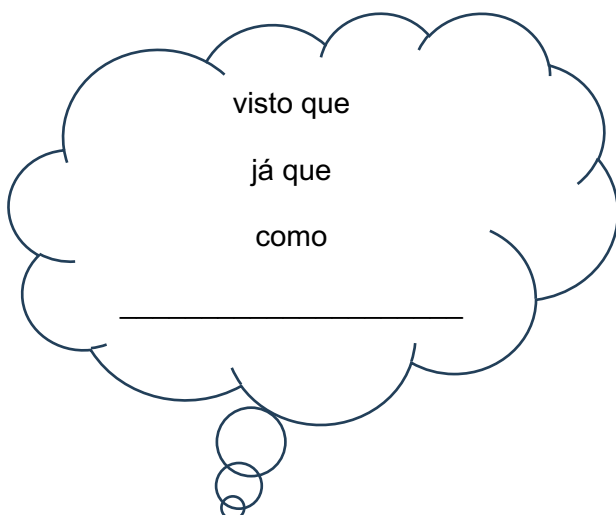
No caso das orações subordinadas, apesar de estarmos perante duas frases simples que originam uma frase complexa, **não podemos isolar a oração** _____(subordinante/subordinada), pois esta é _____ (dependente/independente) da oração _____ (subordinante/subordinada).



3. Volta a observar os excertos.

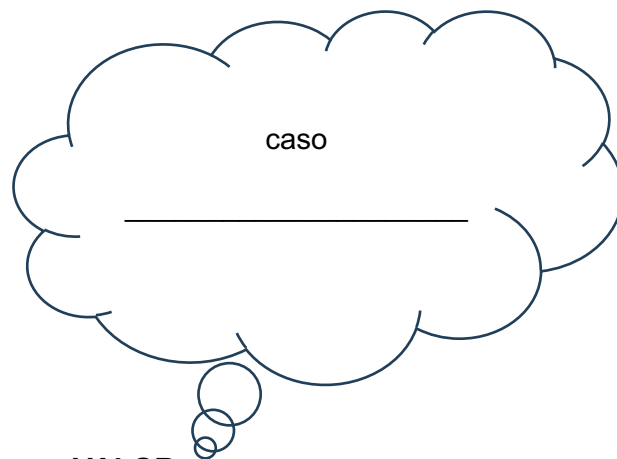
3.1. Rodeia as conjunções/locuções conjuncionais subordinativas presentes nos excertos.

3.2. Associa cada uma das conjunções/locuções conjuncionais subordinativas que rodeaste a um dos grupos abaixo.



VALOR _____

VALOR _____



3.3. Observa os valores das conjunções/locuções conjuncionais presentes no quadro e atribui o valor respetivo a cada conjunto.

temporal	concessivo	causal
condicional		consecutivo
comparativo	final	



4. Classifica as orações subordinadas que anteriormente delimitaste.

1.

Faltou-te a ti na terra sepultura,

Porque me falte a mim consolação.

In "Cara minha inimiga, em cuja mão"

----->

2.

Almas estão no peito traspassando,
Assi[m] como um cristal o Sol traspassa.

In "Quem pode livre ser gentil Senhora"

-----> _____

3.

Se me pergunta alguém, porque assi ando?

In "Tanto de meu estado me acho incerto"

-----> _____



Podes concluir, então, que:

Nos excertos apresentados, a primeira oração corresponde à oração _____ (subordinante/subordinada), no caso dos excertos ____ e _____. Quanto ao excerto _____, a primeira oração corresponde à oração _____ (subordinante/subordinada).

No caso do excerto _____, a oração _____ (subordinante/subordinada) surge obrigatoriamente na _____ (primeira/segunda) oração, dado ser uma construção de comparação e exprimir um grau relativamente à oração _____ (subordinante/subordinada).

Finalmente...



Vamos a umas curiosidades?

Estas orações, usualmente, desempenham a função sintática de modificadores do grupo verbal, ou ainda de frase (no caso das orações subordinadas adverbiais condicionais).

Por desempenharem essa função sintática, típica de grupos adverbiais ou preposicionais, é que lhes atribuímos o nome de orações subordinadas adverbiais.

Anexo 36



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Jigsaw – Orações subordinadas adverbiais

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Nome: _____

N.º: _____



Saudações!

Fui poeta de amores profundos e mares revoltos e as palavras foram sempre as minhas velas e leme. Se hoje aqui estou, é para vos guiar por outra aventura: a da gramática da nossa língua, que tão bem me serviu.

Tal como nas naus em que enfrentei o Adamastor foi necessária a colaboração entre capitão e marinheiros, também numa oração há quem mande e quem acompanhe. As orações subordinadas — essas discretas companheiras — enriquecem o discurso. Mostram o tempo, a causa, o fim, a condição...

Aprende-as, não por obrigação, mas como quem desvenda os mapas do saber.

Coragem, jovem navegante das letras!



Lê os versos retirados de diferentes sonetos da minha lírica.

1.

Mas é tão doce vossa fermosura,
Que fico como o hidrópico doente.

In “Fazida com teu cura, poesia”

2.

[...] enquanto no mundo houver memória,
Será a minha escritura o teu letreiro.

In “Cara minha inimiga, em cuja mão”

3.

[...] [a]inda que se tema de mudanças,
Menos se teme a dor [...]

In “Ditoso seja aquele que somente”

4.

[...] para cantar de vosso gesto
A composição alta e milagrosa,
Aqui falta saber, engenho e arte.



1. Sublinha as formas verbais em cada excerto.

Repara que, em cada excerto, sublinhaste um total de _____
formas verbais principais. Isto significa que estás perante a
junção de duas frases _____ que, unidas por
uma conjunção/locução conjuncional subordinativa, formam
uma frase _____.



2. Delimita agora as orações de cada excerto, usando o quadro seguinte.

Segue o exemplo.

Oração 1	Oração 2
Mas é tão doce vossa fermosura,	Que fico como o hidrópico doente.

2.1. Refere se, ao isolarmos as duas orações de cada excerto em frases, obtemos duas frases gramaticalmente corretas.

Então:

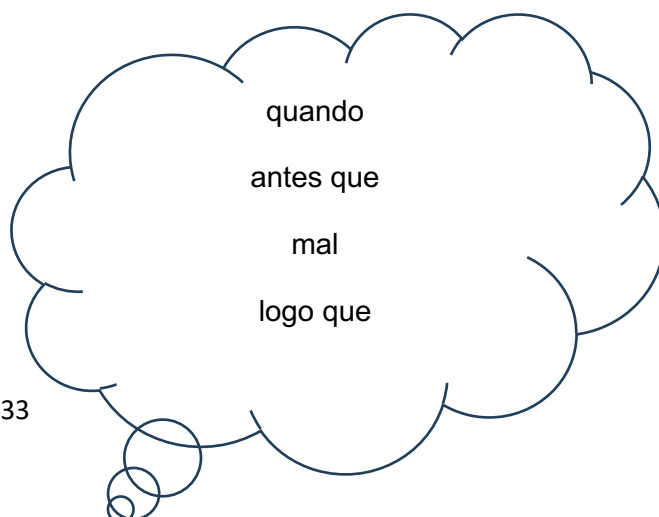
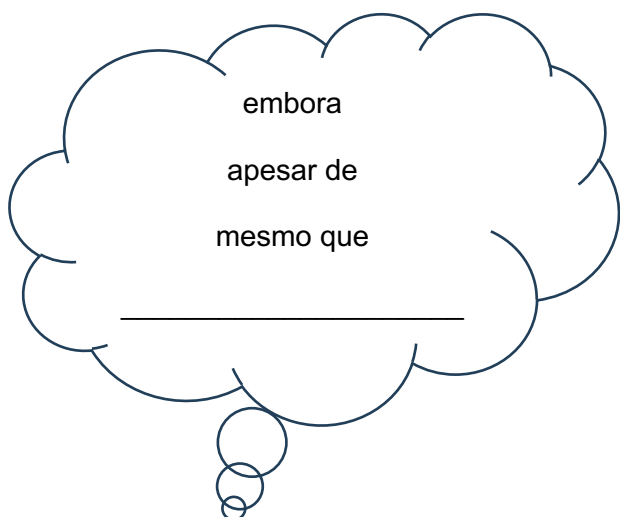
No caso das orações subordinadas, apesar de estarmos perante duas frases simples que originam uma frase complexa, **não podemos isolar a oração** _____(subordinante/subordinada), pois esta é _____ (dependente/independente) da oração _____ (subordinante/subordinada).



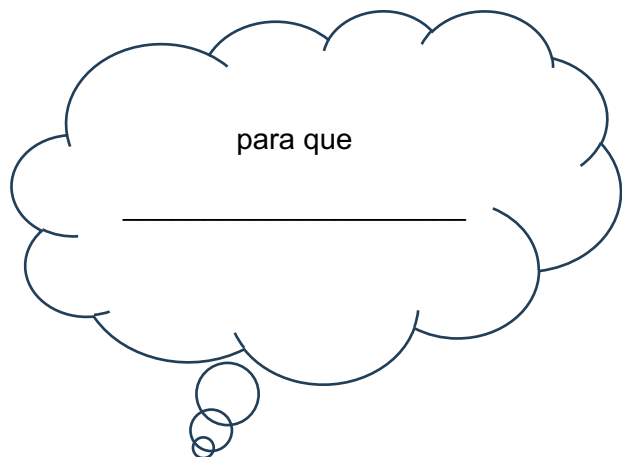
3. Volta a observar os excertos.

3.1. Rodeia as conjunções/locuções conjuncionais subordinativas presentes nos excertos.

3.2. Associa cada uma das conjunções/locuções conjuncionais subordinativas que rodeaste a um dos grupos abaixo.



VALOR _____



VALOR _____

VALOR _____



VALOR _____

3.3. Observa os valores das conjunções/locuções conjuncionais subordinativas presentes no quadro e atribui o valor respetivo a cada conjunto.

temporal	concessivo	causal
condicional		consecutivo
comparativo	final	



4. Classifica as orações subordinadas que anteriormente delimitaste.

1.

Mas é tão doce vossa fermosura,

Que fico como o hidrópico doente.

In "Ferido sem ter cura parecia"



2.

[...] enquanto no mundo houver memória,
Será a minha escritura o teu letreiro.

In "Cara minha inimiga, em cuja mão"

-----> _____

3.

[...] [a]inda que se tema de mudanças,
Menos se teme a dor [...]

In "Ditoso seja aquele que somente"

-----> _____

4.

[...] para cantar de vosso gesto
A composição alta e milagrosa,
Aqui falta saber, engenho e arte.

In "Eu cantarei de amor tão docemente"

-----> _____



Podes concluir, então, que:

Nos excertos apresentados, a primeira oração corresponde à oração _____ (subordinante/subordinada), no caso dos excertos ____ e _____. Quanto ao excerto _____, embora a oração _____ (subordinante/subordinada) se encontre na primeira oração, por expressar uma finalidade, normalmente, irás encontrá-la na _____ (primeira/segunda) oração.

No caso do excerto _____, a oração _____ (subordinante/subordinada) surge obrigatoriamente na _____ (primeira/segunda) oração, dado exprimir a consequência do grau de um facto ou situação presente na oração _____ (subordinante/subordinada).

Finalmente...



Vamos a umas curiosidades?

Estas orações, usualmente, desempenham a função sintática de modificadores do grupo verbal, ou ainda de frase (no caso das orações subordinadas adverbiais consecutivas).

Por desempenharem esta função sintática, típica de grupos adverbiais ou preposicionais, é que lhes atribuímos o nome de orações subordinadas adverbiais.

Anexo 37



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Jigsaw – Orações subordinadas substantivas

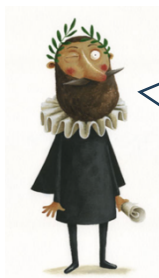
10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Nome: _____

N.º: _____



Saudações!

Fui poeta de amores profundos e mares revoltos e as palavras foram sempre as minhas velas e leme. Se hoje aqui estou, é para vos guiar por outra aventura: a da gramática da nossa língua, que tão bem me serviu.

Tal como nas naus em que enfrentei o Adamastor foi necessária a colaboração entre capitão e marinheiros, também numa oração há quem mande e quem acompanhe. As orações subordinadas — essas discretas companheiras — enriquecem o discurso. Mostram o tempo, a causa, o fim, a condição...

Aprende-as, não por obrigação, mas como quem desvenda os mapas do saber.

Coragem, jovem navegante das letras!



Lê os versos retirados de diferentes sonetos da minha lírica.

1.

Para ser senhora

De quem é cativa.

In "Aquele cativo que me tem cativo,"

2.

Quando uma sombra vã me assegurava

Que algum bem me podia estar guardado

In "Na desesperação já repousava"

3.

É força que vivo.

In “Aquela cativa que me tem cativo,”

4.

Ah! minha Dinamene! Assim deixaste

Quem não deixara nunca de te querer-te!

In “Ah! minha Dinamene! Assim deixaste”



1. Sublinha as formas verbais em cada excerto.



Repara que, em cada excerto, sublinhaste _____ formas verbais principais. Isto significa que estás perante a junção de duas frases _____ que, unidas por uma conjunção, formam uma frase _____.



2. Delimita agora as orações de cada excerto, usando o quadro seguinte.

Segue o exemplo.

Oração 1	Oração 2
Ah! minha Dinamene! Assim deixaste	Quem não deixara nunca de te querer-te!

2.1. Refere se, ao isolarmos as duas orações de cada excerto em frases, obtemos duas frases gramaticalmente corretas.

Então:

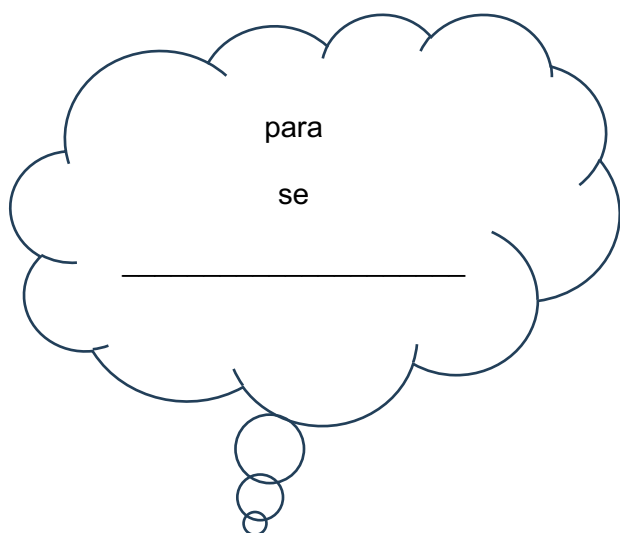
No caso das orações subordinadas, apesar de estarmos perante duas frases simples que originam uma frase complexa, **não podemos isolar a oração** _____ (subordinante/subordinada), pois esta é _____ (dependente/independente) da oração _____ (subordinante/subordinada).



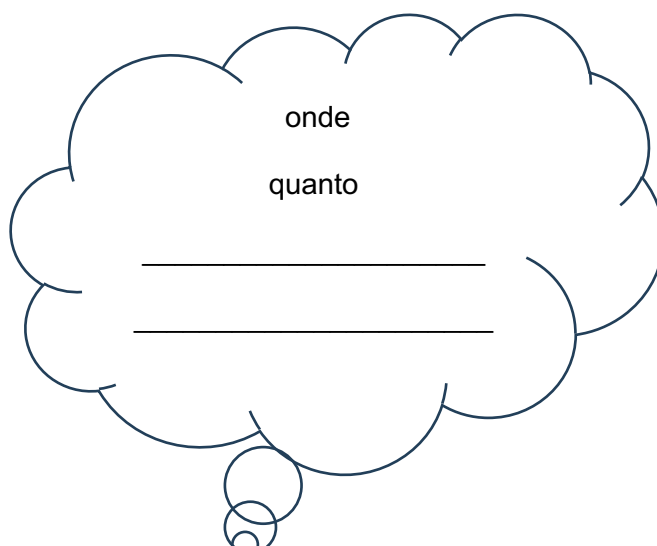
3. Volta a observar os excertos.

3.1. Rodeia as conjunções subordinativas e os pronomes relativos presentes nos excertos.

3.2. Associa cada uma das conjunções subordinativas e dos pronomes relativos que rodeaste a um dos grupos abaixo.



Conjunções subordinativas
completivas



Palavras relativas (advérbios relativos,
pronome relativo e quantificador
relativo sem antecedente)

4. Classifica as orações subordinadas que anteriormente delimitaste.

1.

Para ser senhora

De quem é cativa.

In "Aquela cativa que me tem cativo,"

-----> _____

2.

Quando uma sombra vã me assegurava

Que algum bem me podia estar guardado

In "Na desesperação já repousava"

-----> _____

3.

É força que vivo.

In "Aquela cativa que me tem cativo,"

-----> _____

4.

Ah! minha Dinamene! Assim deixaste

Quem não deixara nunca de te querer-te!

In "Ah! minha Dinamene! Assim deixaste"

-----> _____

Finalmente...



Vamos a umas curiosidades?

Orações subordinadas substantivas completivas

- As orações subordinadas substantivas completivas **completam** um elemento da oração subordinante e desempenham **funções sintáticas características de grupos nominais** ("nome" = "substantivo").
- Não só por completarem um elemento da oração subordinante, como também por ocuparem uma posição na frase típica de grupos nominais, estas orações nomeiam-se subordinadas substantivas completivas.
- Já que estas orações ocupam posições típicas de grupos nominais, então podem desempenhar **as seguintes funções sintáticas**:
 - **complemento (direto, indireto ou oblíquo)** do verbo da oração subordinante;
 - **complemento do nome ou do adjetivo** da oração subordinante;
 - **sujeito ou predicativo do sujeito** da oração subordinante.

Orações subordinadas substantivas relativas

- As orações subordinadas substantivas relativas são introduzidas por advérbios relativos, pelo quantificador relativo *quanto* e por pronomes relativos (antecedidos, ou não, de preposição), usados sem antecedentes.
- Exercem as seguintes funções sintáticas:
 - **complemento (direto, indireto ou oblíquo)** do verbo da oração subordinante;
 - **complemento agente da passiva** da oração subordinante;
 - **sujeito ou predicativo do sujeito** da oração subordinante.

Anexo 38



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Jigsaw – Orações subordinadas adjetivas relativas

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Nome: _____

N.º: _____



Saudações!

Fui poeta de amores profundos e mares revoltos e as palavras foram sempre as minhas velas e leme. Se hoje aqui estou, é para vos guiar por outra aventura: a da gramática da nossa língua, que tão bem me serviu.

Tal como nas naus em que enfrentei o Adamastor foi necessária a colaboração entre capitão e marinheiros, também numa oração há quem mande e quem acompanhe. As orações subordinadas — essas discretas companheiras — enriquecem o discurso. Mostram o tempo, a causa, o fim, a condição...

Aprende-as, não por obrigação, mas como quem desvenda os mapas do saber.

Coragem, jovem navegante das letras!



Lê os versos retirados de diferentes sonetos da minha lírica.

1.

O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,

*In "Mudam-se os tempos, mudam-se as
vontades"*

2.

Amor é fogo que arde sem se ver

In "Amor é fogo que arde sem se ver"

3.

Amor, que o gesto humano na alma
escreve,

*In "Amor, que o gesto humano na alma
escreve"*

4.

Esta é a cativa

Que me tem cativo;

In "Aquele cativo que me tem cativo"



1. Sublinha as formas verbais em cada excerto.

Repara que, em cada excerto, sublinhaste um total de _____
formas verbais principais. Isto significa que estás perante a
junção de duas frases _____ que, unidas por
uma conjunção/locução conjuncional subordinativa, formam
uma frase _____.



2. Delimita agora as orações de cada excerto, usando o quadro seguinte.

Segue o exemplo.

Oração 1	Oração 2
O tempo cobre o chão de verde manto,	Que já coberto foi de neve fria,

2.1. Refere se, ao isolarmos as duas orações de cada excerto em frases, obtemos duas frases gramaticalmente corretas.

Então:

No caso das orações subordinadas, apesar de estarmos perante duas frases simples que originam uma frase complexa, **não podemos isolar a oração** _____ (subordinante/subordinada), pois esta é _____ (dependente/independente) da oração _____ (subordinante/subordinada).



3. Volta a observar os excertos.

3.1. Rodeia as palavras que introduzem as orações subordinadas adjetivas relativas.

Repara:

Neste caso, a palavra que introduz as orações subordinadas adjetivas relativas _____ (é/não é) uma conjunção e, sim, _____ (um pronome relativo/uma conjunção relativa), dado que _____ (substitui/não substitui) o nome que antecede a oração.

NOTA: As orações subordinadas adjetivas relativas podem ser introduzidas por: outros pronomes relativos, como *o/a qual*, *os/as quais* e *quem*; advérbios relativos, como *onde* e determinantes relativos, como *cujo(s)* e *cuja(s)*.



4. Repare nas vírgulas presentes em dois dos quatro excertos.

- ➔ Nos excertos ____ e ____, a oração subordinada adjetiva relativa não necessita de ser isolada por vírgulas, pois restringe o significado do antecedente e, se retirada da frase, altera o sentido da subordinante.

➔ Nos excertos _____ e _____, a oração subordinada adjetiva relativa necessita de ser isolada por vírgulas, dado que apenas acrescenta informação e, se retirada da frase, não altera o sentido da subordinante.



5. Classifica as orações subordinadas que anteriormente delimitaste.

1.

O tempo cobre o chão de verde manto,

Que já coberto foi de neve fria,

In “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”

-----> _____

2.

Amor é fogo que arde sem se ver

In “Amor é fogo que arde sem se ver”

-----> _____

3.

Amor, que o gesto humano na alma
escreve,

*In “Amor, que o gesto humano na alma
escreve”*

-----> _____

4.

Esta é a cativa

Que me tem cativo;

In "Aquela cativa que me tem cativo"

-----> _____

Finalmente...



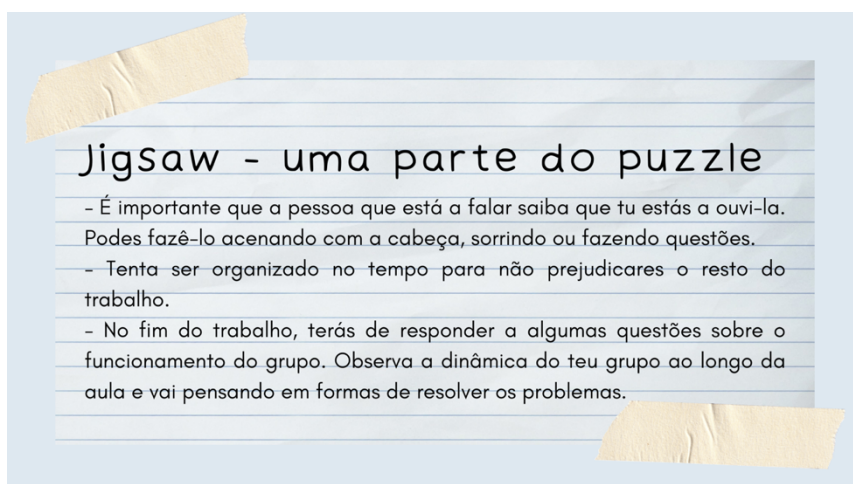
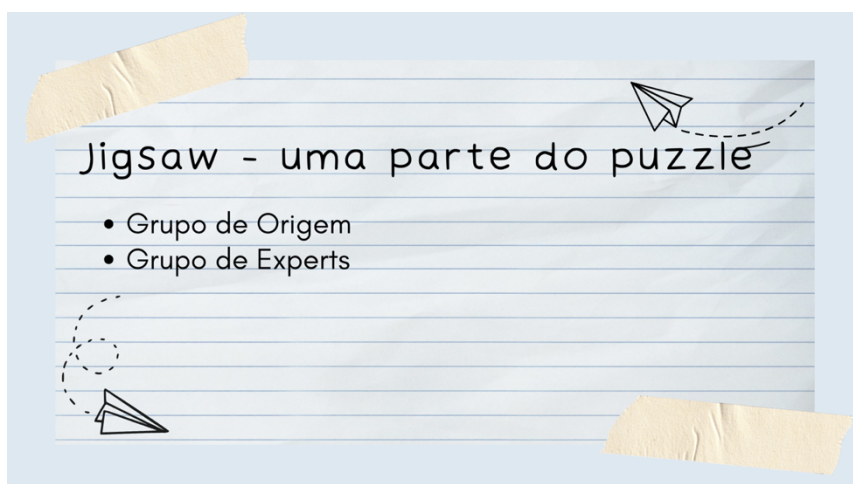
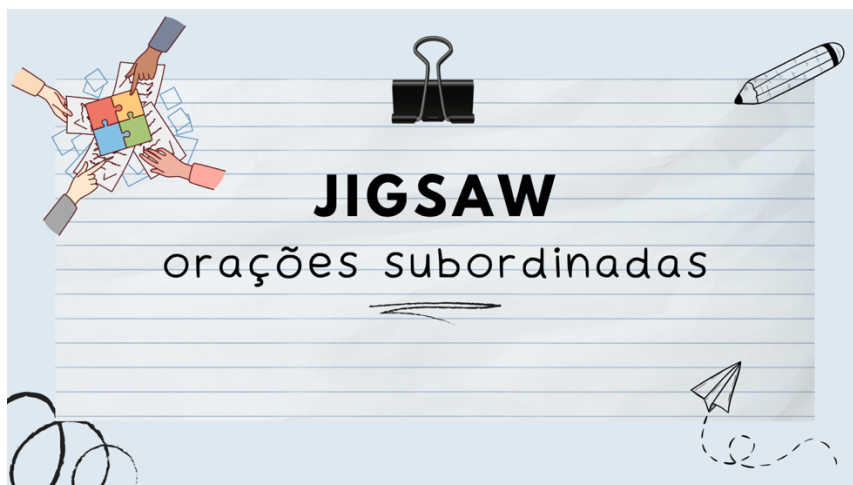
Vamos a umas curiosidades?

As orações subordinadas adjetivas relativas desempenham a função sintática típica de um adjetivo, daí que se designem “adjetivas”.

As orações subordinadas adjetivas relativas restritivas desempenham a função sintática de **modificador restritivo do nome**.

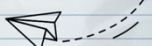
As orações subordinadas adjetivas relativas explicativas desempenham a função sintática de **modificador apositivo do nome**.

Anexo 39





Jigsaw - uma parte do puzzle



- Ajuda o grupo a estar organizado.
 - Mantém o grupo concentrado, relembrando-o do trabalho em curso, pedindo ao registador que leia o que foi discutido, perguntando ao cronometrista quanto tempo falta, etc.
 - Serve de ligação entre o professor e o grupo.
 - Mostra entusiasmo com as tarefas.
 - Modela o comportamento produtivo dos membros.
- 

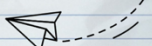


Jigsaw - uma parte do puzzle

- Faz perguntas para obter informações e/ou esclarecimentos, nunca para se exibir.
 - É paciente e compreensivo.
 - Pede aos membros para fazerem as tarefas de forma educada.
 - Ajuda o grupo a lidar com discordâncias, mantendo-se imparcial e ajudando os membros a entender-se uns aos outros em vez de procurarem culpas. (Por exemplo, pode perguntar aos membros "O que é que te está a incomodar?"; "Podes ser mais específico?"; "Como é que podes ajudar a melhorar as coisas?"; "É isto que queres dizer?").
 - Encoraja os membros a darem feedback sobre como pode ser mais útil ("Como posso ser melhor na próxima aula?").
- 



Jigsaw - uma parte do puzzle



Avaliação final:

- Depois do trabalho todo, cada um terá de resolver alguns exercícios que terão um resultado final.
- 

Anexo 40



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Jigsaw – Orações subordinadas

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Nome: _____

N.º: _____

Usa este verso da folha para anotar as informações de que necessitas para apresentar a tua parte da matéria aos colegas do teu grupo de origem.

Anexo 41



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Jigsaw – Teste Final

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Nome: _____

N.º: _____



Saudações!

Agora que já te aventuraste na navegação das orações subordinadas, quero saber se és capaz de reconhecer essas discretas companheiras que te ajudam a enriquecer o discurso.

Mostra o que vales, jovem navegante das letras!

Divide e classifica as orações subordinadas presentes nas frases.

a) Embora o mundo mude, o meu amor permanece.

b) Quando vi os teus olhos, cativa, perdi a razão.

c) A dor que sinto não tem descanso.

d) Se me amares, vencerei o tormento.

e) Parti para longe para que não visses o meu pranto.

f) Sofri tanto que perdi o sentido da vida.

g) Desejo que me recordes com saudade.

h) Choro, porque o tempo te levou.

i) Ardo em chamas como arde a cera no fogo.

j) O poeta, que vivia em tormentos e esperanças, cantava o amor eterno.

k) Quem me atormenta são os teus olhos verdes.

Anexo 42

Usa este verso da folha para anotar as informações de que necessitas para apresentar a tua parte da matéria aos colegas do teu grupo de origem.

João e a Maria foram ao shopping ^{de} que gostam muito → restritiva

A Inês, que é advogada, teve um dia difícil → explicativa

↳ são sempre duas frases simples, que reúnem uma frase complexa através duma conjunção.

Usa este verso da folha para anotar as informações de que necessitas para apresentar a tua parte da matéria aos colegas do teu grupo de origem.

Oração subordinada substantiva relativa:

- Está sempre depois de "Quem"

Ex.: Sou adepto do quem vencer

Oração subordinada substantiva completiva:

- Está sempre de "Que"/verbo

Ex.: Espero que estejas feliz

Concessivo → apesar de / mesmo que

Condicionel → antes que / mal / logo que

Final → para que / idêntica final, ou -lên a fim

Comparativo → tanto ... quanto
↓
quanto

- causal 1º - Como a Jôana ficou doente não foi à escola.
- comparativa 2º - A Jôana é tão bonita como inteligente.
- 3º - Se a Jôana for as compras vai ter comida para jantar.
-
- subordinadas

Education Society
www.ikeseducation.org

ikes
EDUCATION

Anexo 43

adjetivos relativos : O João e a Maria foram ao shopping
restritiva de que mais gastam

adjetivo relativo : A Inêz, que é advogada, teve um
explicativa dia difícil

O.S. substantiva relativa → depois de "quem"
"sou o pai do quem vencer"

O.S. substantiva completiva → depois de "que" e um verbo
"Espero que esteja feliz"

temporal: indica um tempo

Concessiva: Apesar de ou mesmo que

Completiva: Tanto que ou mesmo que.

Final: Para que

adjetivos relativos : como a Maria ficou depois de ir à escola

comparativa : O João é tão bom como a Maria

condicional : Se não estudar tira mais notas

Anexo 44

c) A dor que sinto não tem descanso.

Ora. ~~sub~~ substantiva completa X

c) A dor que sinto não tem descanso.

Oração ^{subordinada} ~~substantiva~~ adverbial relativa

j) O poeta, que vivia em tormentos e esperanças, cantava o amor eterno.

oração [↓] subordinada [↓] substantiva completa X

j) O poeta, que vivia em tormentos e esperanças, cantava o amor eterno.

subordinada ~~adjetiva~~ ^{subl} restritiva

j) O poeta, que vivia em tormentos e esperanças, cantava o amor eterno.

Oração ~~restritiva~~ ^{restritiva} adjetiva restritiva

k) Quem me atormenta são os teus olhos verdes.

j) O poeta, que vivia em tormentos e esperanças, cantava o amor eterno.

subordinada relativa explicativa

g) Desejo que me recordes com saudade.

Oração subordinada adjetiva relativa restritiva X

k) Quem me atormenta são os teus olhos verdes.

oração subordinada substantiva explicativa X

k) Quem me atormenta são os teus olhos verdes.

subordinação adjetiva relativa explicativa X

k) Quem me atormenta são os teus olhos verdes.

oração subordinada adverbial final

k) Quem me atormenta são os teus olhos verdes.

Oração subordinada adverbial completiva.

f) Sofri tanto que perdi o sentido da vida.

Oração subordinada adverbial relativa

f) Sofri tanto que perdi o sentido da vida.

oração subordinada substantiva completiva

f) Sofri tanto que perdi o sentido da vida.

Oração subordinada relativa.

a) Embora o mundo mude, o meu amor permanece.

Oração subordinada adverbial ~~consecutiva~~ consecutiva X

b) Quando vi os teus olhos cativa, perdi a razão.

O. cond. temporal

b) Quando vi os teus olhos, cativa, perdi a razão.

Ora. sub. adjetiva relativa explicativa ✗

b) Quando vi os teus olhos, ^{adjetiva} ~~cativa~~, perdi a razão.

Oração subordinada ~~adjetiva~~ adverbial temporal.

e) Parti para longe para que não visses o meu pranto.

Oração subordinada substantiva completiva

e) Parti para longe para que não visses o meu pranto.

oração subordinada adverbial causal ✗

h) Choro, porque o tempo te levou.

Oração subordinada adjetiva causal.

i) Ardo em chamas como arde a cera no fogo.

Oração subordinada adjetiva comparativa.

d) Se me amares, vencerei o tormento.

oração subordinada adverbial causal ✗

d) Se me amares, vencerei o tormento.

Oração subordinativa

d) Se me amares, ^{adjetiva} ~~vencerei~~ o tormento.

Oração ~~substantiva~~ subordinada consecutiva

Anexo 45

Name: _____ Datum: _____

1. Lesen Sie die E-Mail!

Hallo, Michie und Kurt,

ich habe lange nicht geschrieben. Es tut mir leid. Ich habe bisher ein fantastisches Gap-Year gehabt. Ich habe viel Freizeit und ich kann verschiedene Hobbys machen. Ich erzähle euch von meiner letzten Woche in Österreich :)

Am Montag bin ich mit dem Zug von Salzburg nach Wien **gereist**, weil ich mich für einen touristischen Ausflug angemeldet habe. Ich habe die besten Sehenswürdigkeiten besucht. Am Anfang habe ich den Naschmarkt besucht. Beim Naschmarkt gibt es Obst, Gemüse, Fisch, Fleisch, Gewürze und andere Delikatessen. Ich habe auch andere Sehenswürdigkeiten besucht, wie der „Wurstelprater“ und der Graben.

Am Dienstag habe ich mit meinen Freunden aus Salzburg telefoniert und wir sind durch die Stadt spazieren gegangen. Wir haben auch Fußball **gespielt**. Am Mittwoch um 10 Uhr habe ich ein bisschen ferngesehen und habe um 12 Uhr das Mittagessen für meine Großeltern **gekocht**. Nach dem Mittagessen habe ich einen Kuchen gebacken und vor dem Abendessen habe ich ihn dekoriert. Am Donnerstag und am Freitag habe ich als Freiwilliger in einer Schule **gearbeitet**. Dort habe ich den Schülern nach der Schulstunde beim Lernen geholfen.

Am Wochenende bin ich mit meinen Großeltern in den Supermarkt gegangen und dort haben wir Lebensmittel eingekauft. Weil das Wetter warm war, haben wir eine Schifffahrt auf dem Wolfgangsee **gemacht**.

Und ihr? Wie ist euer Wochenende gewesen? Was habt ihr am Wochenende **gemacht**?

Tschüss!

Kathrin

P.S.: Ich habe schon unsere Freundin Janina über die Neuigkeiten informiert.

2. Ergänzen Sie die Tabelle mit Partizipien aus dem Text!

Partizip II	Infinitiv
	machen

	reisen
gearbeitet	arbeiten
	kochen
	spielen

3. Achten Sie auf das Verb!

arbeiten -> gearbeitet

3.1. Ergänzen Sie die Regel, um das Partizip II zu bilden!

arbeiten -> _____ + arbeit + -(e) _____



3.2. Schreiben Sie die Regel für die Bildung des Partizip II der Verben!

- a) reisen -> _____ + _____ + _____
- b) arbeiten -> _____ + _____ + _____
- c) kochen -> _____ + _____ + _____
- d) spielen -> _____ + _____ + _____



Regel für die Bildung des Partizips II der regelmäßigen Verben: _____ + Stamm + _____

4. Achten Sie auf den Satz aus dem Text!

Wir haben auch Fußball gespielt.

4.1. Wo steht das Partizip II in dem Satz?

- a) auf Position 1
- b) auf Position 2
- c) am Ende
- d) auf Position 0

4.2. Gibt es ein anderes Verb in dem Satz? Welches ist es?

4.3. Auf welcher Position steht das Verb von der Übung 4.2.?

- a) auf Position 1
- b) auf Position 2
- c) am Ende
- d) auf Position 0

4.4. Setzen Sie den Satz in die Tabelle ein!

Position 0	Position I	Position II		Satzende

5. Achten Sie auf die Sätze!

Heute spielen wir Fußball.
Gestern haben wir auch Fußball gespielt.

5.1. Suchen Sie in Pons-Wörterbuch die Übersetzung von:

a) Heute

Übersetzung: _____

b) Gestern

Übersetzung: _____

5.2. Das Verb in dem ersten Satz ist in:

- a) Futur
- b) Perfekt
- c) Präsens

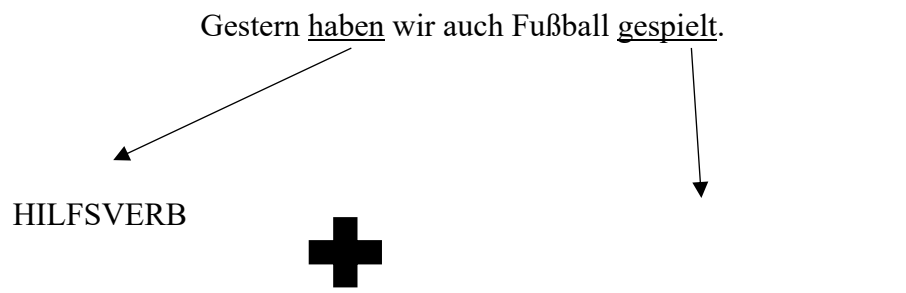


Wenn man einen Satz mit „gestern“ oder über die Vergangenheit (passado) bildet, verwendet man das Perfekt.

Beispielsatz im Perfekt: Gestern haben wir auch Fußball gespielt.



Wie bildet man das Perfekt?



6. Gehen Sie zum Text zurück!

6.1. Welche Hilfsverben haben die Partizipien II? Suchen Sie sie im Text!

- a) _____ + gemacht
- b) _____ + gereist
- c) _____ + gearbeitet
- d) _____ + gekocht

6.2. Wie viele Hilfsverben gibt es in der obigen Übung? Welche?

7. Scannen Sie den QR-Code und schauen Sie das Video bis 4:30 Minuten an!



7.1. Wann benutzt man das Hilfsverb „sein“?

8. Andere Verben mit einem regelmäßigen Partizip II:

hören, wohnen, tanzen, malen, lernen, fragen, wandern, öffnen

8.1. Setzen Sie die Verben im Perfekt ein! Vergessen Sie nicht das Hilfsverb nicht!

hören -> ich _____

wohnen -> du _____

tanzen -> er _____

malen -> wir _____

lernen -> ihr _____

fragen -> Sie _____

wandern -> sie _____

öffnen -> er _____

8.2. Übersetzen Sie den Satz „Ontem eu dancei.“ ins Deutsche!

Anexo 46

Name: _____ Datum: _____

1. Lesen Sie die E-Mail!

Hallo, Michie und Kurt,

ich habe lange nicht geschrieben. Es tut mir leid. Ich habe bisher ein fantastisches Gap-Year **gehabt**. Ich habe viel Freizeit und ich kann verschiedene Hobbys machen. Ich erzähle euch von meiner letzten Woche in Österreich :)

Am Montag bin ich mit dem Zug von Salzburg nach Wien gereist, weil ich mich für einen touristischen Ausflug **angemeldet** habe. Ich habe die besten Sehenswürdigkeiten besucht. Am Anfang habe ich den Naschmarkt besucht. Beim Naschmarkt gibt es Obst, Gemüse, Fisch, Fleisch, Gewürze und andere Delikatessen. Ich habe auch andere Sehenswürdigkeiten besucht, wie der „Wurstelprater“ und der Graben.

Am Dienstag habe ich mit meinen Freunden aus Salzburg telefoniert und wir sind durch die Stadt spazieren gegangen. Wir haben auch Fußball gespielt. Am Mittwoch um 10 Uhr habe ich ein bisschen **ferngesehen** und habe um 12 Uhr das Mittagessen für meine Großeltern gekocht. Nach dem Mittagessen habe ich einen Kuchen gebacken und vor dem Abendessen habe ich ihn dekoriert. Am Donnerstag und am Freitag habe ich als Freiwilliger in einer Schule gearbeitet. Dort habe ich den Schülern nach der Schulstunde beim Lernen geholfen.

Am Wochenende bin ich mit meinen Großeltern in den Supermarkt gegangen und dort haben wir Lebensmittel **eingekauft**. Weil das Wetter warm war, haben wir eine Schifffahrt auf dem Wolfgangsee gemacht.

Und ihr? Wie ist euer Wochenende **gewesen**? Was habt ihr am Wochenende gemacht?

Tschüss!

Kathrin

P.S.: Ich habe schon unsere Freundin Janina über die Neuigkeiten informiert.

2. Ergänzen Sie die Tabelle mit Partizipien aus dem Text!

Partizip II	Infinitiv
angemeldet	anmelden
ferngesehen	fernsehen
eingekauft	einkaufen

3. Achten Sie auf das Verb!

anmelden -> angemeldet

3.1. Ergänzen Sie die Regel, um das Partizip II zu bilden!

angemeldet -> _____ + _____ + meldet



3.2. Schreiben Sie die Regel für die Bildung des Partizip II der Verben!

a) ferngesehen -> _____ + _____ + _____

b) eingekauft -> _____ + _____ + _____



Regel für die Bildung des Partizips II der trennbaren Verben:

Präfix + _____ + Rest der Partizipform

- Sie lernen die Regel für die Bildung des Restes der Partizipform mit/von Ihren MitschülerInnen.

4. Achten Sie auf den Satz aus dem Text!

Ich habe für einen touristischen Ausflug angemeldet.

4.1. Wo steht das Partizip II in dem Satz?

- a) auf Position 1
- b) auf Position 2
- c) am Ende
- d) auf Position 0

4.2. Gibt es ein anderes Verb in dem Satz? Welches ist es?

4.3. Auf welcher Position steht das Verb von der Übung 4.2.?

- a) auf Position 1
- b) auf Position 2
- c) am Ende
- d) auf Position 0

4.4. Setzen Sie den Satz in die Tabelle ein!

Position 0	Position I	Position II		Satzende

5. Achten Sie auf die Sätze!

Heute sehe ich fern.
Gestern habe ich ferngesehen.

5.1. Suchen Sie in Pons-Wörterbuch die Übersetzung von:

a) Heute

Übersetzung: _____

b) Gestern

Übersetzung: _____

5.2. Das Verb in dem ersten Satz ist in:

- a) Futur
- b) Perfekt

c) Präsens

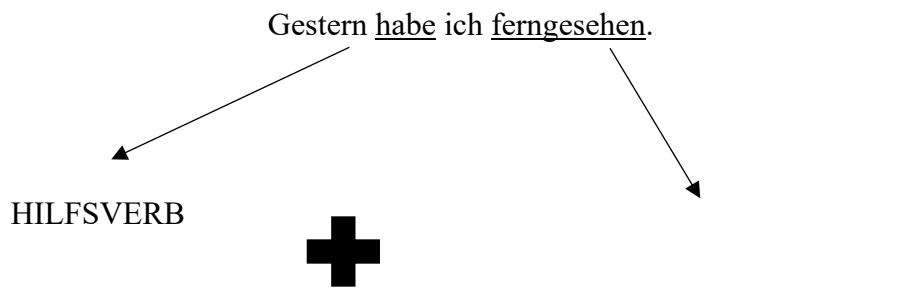


Wenn man einen Satz mit „gestern“ oder über die Vergangenheit (passado) bildet, verwendet man das Perfekt.



Beispielsatz im Perfekt: Gestern habe ich ferngesehen.

Wie bildet man das Perfekt?



6. Gehen Sie zum Text zurück!

6.1. Welche Hilfsverben haben die Partizipien II? Suchen Sie sie im Text!

a) _____ + angemeldet

b) _____ + eingekauft

7. Scannen Sie den QR-Code und schauen das Video bis 4:30 Minuten an!



7.1. Wann benutzt man das Hilfsverb „sein“?

8. Andere trennbare Verben:

anrufen, anziehen, ausschlafen, einschlafen, aufstehen

**8.1. Bilden Sie das Partizip von trennbaren Verben aus der Verbform in Klammern!
Schreiben Sie auch das Hilfsverb!**

anrufen (gerufen) -> er hat angerufen

anziehen (gezogen) -> ich _____

ausschlafen (geschlafen) -> du _____

einschlafen (geschlafen) -> sie _____

aufstehen (gestanden) -> ihr _____

8.2. Übersetzen Sie den Satz „Ontem eu vesti a criança.“ ins Deutsche!



Besondere Verben

Partizip II	Infinitiv
gewesen	sein
gehabt	haben

9. Welche Hilfsverben haben die Partizipien von „haben“ und „sein“? Sehen Sie im Text!

a) _____ + gewesen

b) _____ + gehabt

10. Schreiben Sie aus dem Text einen Satz mit dem Partizip von „sein“ und einen Satz mit dem Partizip von „haben“ ab.

Satz mit „sein“: _____

Satz mit „haben“: _____

10.1. Setzen Sie die Sätze in die Tabelle ein!

Position 0	Position I	Position II		Satzende

11. Übersetzen Sie den Satz „Ontem o meu dia foi bom.“ ins Deutsche!

12. Übersetzen Sie den Satz „Ontem tive alemão.” ins Deutsche!

Anexo 47

Name: _____

Datum: _____

1. Lesen Sie die E-Mail!

Hallo, Michie und Kurt,

ich habe lange nicht **geschrieben**. Es tut mir leid. Ich habe bisher ein fantastisches Gap-Year gehabt. Ich habe viel Freizeit und ich kann verschiedene Hobbys machen. Ich erzähle euch von meiner letzten Woche in Österreich :)

Am Montag bin ich mit dem Zug von Salzburg nach Wien gereist, weil ich mich für einen touristischen Ausflug angemeldet habe. Ich habe die besten Sehenswürdigkeiten besucht.

Am Anfang habe ich den Naschmarkt besucht. Beim Naschmarkt gibt es Obst, Gemüse, Fisch, Fleisch, Gewürze und andere Delikatessen. Ich habe auch andere Sehenswürdigkeiten besucht, wie der „Wurstelprater“ und der Graben.

Am Dienstag habe ich mit meinen Freunden aus Salzburg telefoniert und wir sind durch die Stadt spazieren **gegangen**. Wir haben auch Fußball gespielt. Am Mittwoch um 10 Uhr habe ich ein bisschen ferngesehen und habe um 12 Uhr das Mittagessen für meine Großeltern gekocht. Nach dem Mittagessen habe ich einen Kuchen **gebacken** und vor dem Abendessen habe ich ihn dekoriert. Am Donnerstag und am Freitag habe ich als Freiwilliger in einer Schule gearbeitet. Dort habe ich den Schülern nach der Schulstunde beim Lernen **geholfen**.

Am Wochenende bin ich mit meinen Großeltern in den Supermarkt **gegangen** und dort haben wir Lebensmittel eingekauft. Weil das Wetter warm war, haben wir eine Schifffahrt auf dem Wolfgangsee gemacht.

Und ihr? Wie ist euer Wochenende gewesen? Was habt ihr am Wochenende gemacht?

Tschüss!

Kathrin

P.S.: Ich habe schon unsere Freundin Janina über die Neuigkeiten informiert.

2. Ergänzen Sie die Tabelle mit Partizipien aus dem Text!

Partizip II	Infinitiv
	schreiben

gegangen	gehen
	helfen
	backen

3. Achten Sie auf das Verb!

gehen -> gegangen

3.1. Ergänzen Sie die Regel, um das Partizip II zu bilden!

gehen -> _____ + gang + _____


=> Es gibt keine Regel für die Bildung des Verbstamms. Sie müssen sie auswendig lernen.

3.2. Schreiben Sie die Regel für die Bildung des Partizip II der Verben!

a) schreiben -> _____ + _____ + _____

b) helfen -> _____ + _____ + _____

c) backen -> _____ + _____ + _____



Regel für die Bildung des Partizips II der unregelmäßigen Verben:

_____ + unregelmäßiger Stamm + _____

4. Achten Sie auf den Satz aus dem Text!

Ich habe lange nicht geschrieben.

4.1. Wo steht das Partizip II in dem Satz?

a) auf Position 1

b) auf Position 2

c) am Ende

d) auf Position 0

4.2. Gibt es ein anderes Verb in dem Satz? Welches ist es?

4.3. Auf welcher Position steht das Verb von der Übung 4.2.?

- a) auf Position 1
- b) auf Position 2
- c) am Ende
- d) auf Position 0

4.4. Setzen Sie den Satz in die Tabelle ein!

Position 0	Position I	Position II		Satzende

5. Achten Sie auf die Sätze!

Heute backe ich einen Kuchen.
Gestern habe ich einen Kuchen gebacken.

5.1. Suchen Sie in Pons-Wörterbuch die Übersetzung von:

a) Heute

Übersetzung: _____

b) Gestern

Übersetzung: _____

5.2. Das Verb in dem ersten Satz ist in:

- a) Futur
- b) Perfekt
- c) Präsens

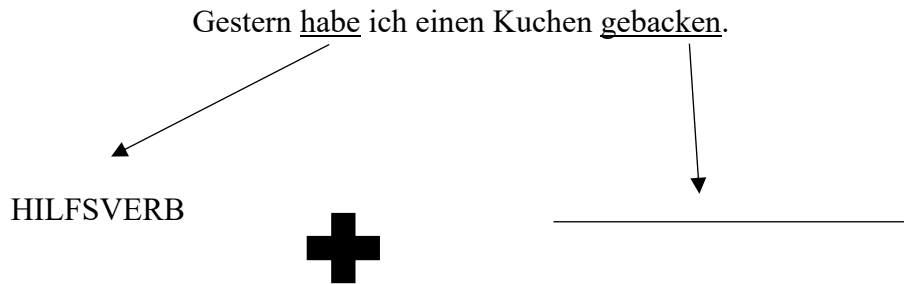


Wenn man einen Satz mit „gestern“ oder über die Vergangenheit (passado) bildet, verwendet man das Perfekt.

Beispielsatz im Perfekt: Gestern habe ich einen Kuchen gebacken.



Wie bildet man das Perfekt?



6. Gehen Sie zum Text zurück!

6.1. Welche Hilfsverben haben die Partizipien II? Suchen Sie sie im Text!

- a) _____ + gegangen
- b) _____ + geholfen
- c) _____ + gebacken
- d) _____ + geschrieben

6.2. Wie viele Hilfsverben gibt es in der obigen Übung? Welche?

7. Scannen Sie den QR-Code und schauen Sie das Video bis 4:30 Minuten an!



7.1. Wann benutzt man das Hilfsverb „sein“?

8. Andere Verben mit einem regelmäßigen Partizip II:

essen, sehen, singen, fliegen, fahren, nehmen, schwimmen

8.1. Setzen Sie die Verben ins Perfekt mithilfe des QR-Codes! Vergessen Sie nicht das Hilfsverb nicht!



essen -> ich _____

sehen -> du _____

singen -> er _____

fliegen -> sie _____

fahren -> wir _____

nehmen -> ihr _____

schwimmen -> Sie _____

8.2. Übersetzen Sie den Satz „Ontem eu nadei.“ ins Deutsche!

Anexo 48

Name: _____ Datum: _____

1. Lesen Sie die E-Mail!

Hallo, Michie und Kurt,

ich habe lange nicht geschrieben. Es tut mir leid. Ich habe bisher ein fantastisches Gap-Year gehabt. Ich habe viel Freizeit und ich kann verschiedene Hobbys machen. Ich erzähle euch von meiner letzten Woche in Österreich :)

Am Montag bin ich mit dem Zug von Salzburg nach Wien gereist, weil ich mich für einen touristischen Ausflug angemeldet habe. Ich habe die besten Sehenswürdigkeiten besucht.

Am Anfang habe ich den Naschmarkt **besucht**. Beim Naschmarkt gibt es Obst, Gemüse, Fisch, Fleisch, Gewürze und andere Delikatessen. Ich habe auch andere Sehenswürdigkeiten **besucht**, wie der „Wurstelprater“ und der Graben.

Am Dienstag habe ich mit meinen Freunden aus Salzburg **telefoniert** und wir sind durch die Stadt spazieren gegangen. Wir haben auch Fußball gespielt. Am Mittwoch um 10 Uhr habe ich ein bisschen ferngesehen und habe um 12 Uhr das Mittagessen für meine Großeltern gekocht. Nach dem Mittagessen habe ich einen Kuchen gebacken und vor dem Abendessen habe ich ihn **dekoriert**. Am Donnerstag und am Freitag habe ich als Freiwilliger in einer Schule gearbeitet. Dort habe ich den Schülern nach der Schulstunde beim Lernen geholfen.

Am Wochenende bin ich mit meinen Großeltern in den Supermarkt gegangen und dort haben wir Lebensmittel eingekauft. Weil das Wetter warm war, haben wir eine Schifffahrt auf dem Wolfgangsee gemacht.

Und ihr? Wie ist euer Wochenende gewesen? Was habt ihr am Wochenende gemacht?

Tschüss!

Kathrin

P.S.: Ich habe schon unsere Freundin Janina über die Neuigkeiten **informiert**.

2. Ergänzen Sie die Tabelle mit Partizipien aus dem Text!

Partizip II	Infinitiv
-------------	-----------

	informieren
	dekoriieren
	telefonieren

3. Achten Sie auf das Verb!

informieren -> informiert

3.1. Ergänzen Sie die Regel, um das Partizip II zu bilden!

informieren -> informier + _____


3.2. Schreiben Sie die Regel für die Bildung des Partizip II der Verben!

a) telefonieren -> _____ + _____

b) dekorieren -> _____ + _____



Regel für die Bildung des Partizips II der regelmäßigen Verben auf -ieren:

Stamm+_____

4. Achten Sie auf den Satz aus dem Text!

Ich habe mein Zimmer dekoriert.

4.1. Wo steht das Partizip II in dem Satz?

a) auf Position 1

b) auf Position 2

c) am Ende

d) auf Position 0

4.2. Gibt es ein anderes Verb in dem Satz? Welches ist es?

4.3. Auf welcher Position steht das Verb von der Übung 4.2.?

- a) auf Position 1
- b) auf Position 2
- c) am Ende
- d) auf Position 0

4.4. Setzen Sie den Satz in die Tabelle ein!

Position 0	Position I	Position II		Satzende

5. Achten Sie auf die Sätze!

Heute dekoriere ich mein Zimmer. Gestern habe ich mein Zimmer dekoriert.

5.1. Suchen Sie in Pons-Wörterbuch die Übersetzung von:

a) Heute

Übersetzung: _____

b) Gestern

Übersetzung: _____

5.2. Das Verb in dem ersten Satz ist in:

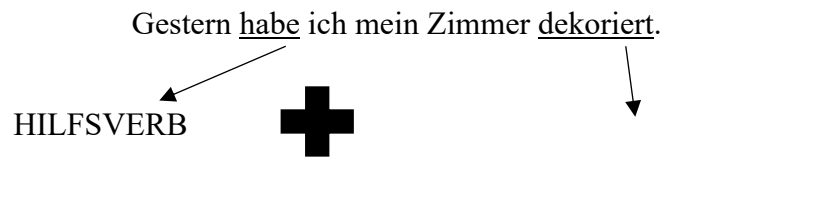
- a) Futur
- b) Perfekt
- c) Präsens



Wenn man einen Satz mit „gestern“ oder über die Vergangenheit (passado) bildet, verwendet man das Perfekt.

Beispielsatz im Perfekt: Gestern habe ich mein Zimmer dekoriert.

➡ Wie bildet man das Perfekt?



6. Gehen Sie zum Text zurück!

6.1. Welche Hilfsverben haben die Partizipien II? Suchen Sie sie im Text!

- a) _____ + telefoniert
- b) _____ + informiert

7. Ergänzen Sie die Tabelle mit dem Partizip aus dem Text!

Partizip II	Infinitiv
	besuchen

8. Achten Sie auf das Verb!

besorgen -> besorgt

8.1. Ergänzen Sie die Regel, um das Partizip II zu bilden!

besuchen -> besuch + _____

└──────────┘

- Wenn die untrennbaren Verben regelmäßig sind, fügt man dem Stamm ein _____ zu, wie in dem Verb „besuchen“.

➡ Sonstige Fälle:

- Die untrennbaren Verben können unregelmäßig sein.



Stamm + -en

modifizierter Verbstamm + -en

vergessen => vergessen

verstehen => verstanden

=> Diese Verben haben das gleiche Satzstruktur als die regelmäßigen Verben auf -ieren. Sie müssen diese Verben auswendig lernen.

9. Scannen Sie den QR-Code und schauen Sie das Video bis 4:30 Minuten an!



9.1. Wann benutzt man das Hilfsverb „sein“?

10. Andere Verben mit einem regelmäßigen Partizip II:

reparieren, vergessen, kombinieren, besuchen

10.1. Setzen Sie die Verben im Perfekt ein! Vergessen Sie nicht das Hilfsverb nicht!

reparieren -> ich _____

vergessen -> du _____

kombinieren -> er _____

besuchen -> wir _____

10.2. Übersetzen Sie den Satz „Ontem reparei o meu carro.“ ins Deutsche!

10.3. Übersetzen Sie den Satz „Ontem visitei o museu.“ ins Deutsche!

Anexo 49

Name: _____ Datum: _____

Regelmäßige Verben (üben)

1. Konjugieren Sie die Verben in Perfekt! Vergessen Sie das Hilfsverb nicht!

	reisen
ich	
du	
er/sie/es	
wir	
ihr	
Sie/sie	

	suchen
ich	
du	
er/sie/es	
wir	
ihr	
Sie/sie	

2. Ergänzen Sie mit den richtigen Formen von Perfekt!

- a) Er _____ einen Ausflug nach Spanien _____. (machen)
- b) Kathrin und ich _____ Lebensmittel _____. (kaufen)
- c) Ihr _____ das Lied _____. (gehören)
- d) Sie _____ Ihr Kleid _____. (suchen)
- e) Peter _____ mich nach der Brille _____. (fragen)
- f) Gestern _____ ich Deutsch _____. (lernen)

Name: _____ Datum: _____

Trennbare und besondere Verben (üben)

1. Konjugieren Sie die Verben in Perfekt! Vergessen Sie das Hilfsverb nicht!

	fernsehen
ich	
du	
er/sie/es	
wir	
ihr	
Sie/sie	

	sein
ich	
du	
er/sie/es	
wir	
ihr	
Sie/sie	

	haben
ich	
du	
er/sie/es	
wir	
ihr	
Sie/sie	

2. Ergänzen Sie mit den richtigen Formen von Perfekt!

Bei trennbaren Verben steht der Rest der Partizipform in Klammern.

a) Kathrin und ich _____ Lebensmittel _____. (einkaufen – gekauft)

b) Gestern _____ der Tag warm _____. (sein)

- c) Janina _____. (einschlafen - geschlafen)
 d) Er _____ eine fantastische Woche _____. (haben)
 e) Ihr _____ Kathrin zur Party _____. (einladen - geladen)
 f) Der Unterricht _____. (anfangen – gefangen)

Name: _____ Datum: _____

Unregelmäßige Verben (üben)

1. Konjugieren Sie die Verben in Perfekt! Vergessen Sie das Hilfsverb nicht!

	schreiben
ich	
du	
er/sie/es	
wir	
ihr	
Sie/sie	

	gehen
ich	
du	
er/sie/es	
wir	
ihr	
Sie/sie	

2. Ergänzen Sie mit den richtigen Formen von Perfekt!

- a) Kathrin und ich _____ in den Supermarkt _____. (gehen)
 b) Gestern _____ ich ein Buch _____. (lesen)
 c) Janina _____ viel _____. (schlafen)
 d) Er _____ nach Spanien _____. (fliegen)
 e) Ihr _____ ein Geschenk _____. (geben)
 f) Sie _____ mit mir _____. (sprechen)

Name: _____ Datum: _____

Verben auf -ieren und untrennbare Verben (üben)

1. Konjugieren Sie die Verben in Perfekt! Vergessen Sie das Hilfsverb nicht!

	informieren
ich	
du	
er/sie/es	
wir	
ihr	
Sie/sie	

	besuchen
ich	
du	
er/sie/es	
wir	
ihr	
Sie/sie	

	verstehen
ich	
du	
er/sie/es	
wir	
ihr	
Sie/sie	

2. Ergänzen Sie mit den richtigen Formen von Perfekt!

- a) Kathrin und ich _____ den Schlüssel _____. (vergessen)
b) Gestern _____ ich die Maschine _____. (reparieren)
c) Janina _____ das Mercedes-Benz Museum _____. (besuchen)
d) Letzte Woche _____ er sich _____. (rasieren)
e) Ihr _____ den Park _____. (fotografieren)
f) Sie _____ den Fehler _____. (identifizieren)

Anexo 50

regelmäßige Verben

Partizip II von regelmäßigen Verben: ge- + Stamm + -(e)t

„sein“ oder „haben“?

- Die meisten Verben bilden das Perfekt mit dem Hilfsverb „haben“.
- Einige Verben bilden das Perfekt mit dem Hilfsverb „sein“.



Verben, die Bewegung, Orts- oder Zustandsveränderung zeigen.

(Verbos que mostram movimento, mudança de lugar ou de estado.)

Satzstellung: Das konjugierte Verb steht auf Position II („haben“ oder „sein“) und das Partizip II steht am Ende.

unregelmäßige Verben

Partizip II von unregelmäßigen Verben: ge- + Stamm + -en

„sein“ oder „haben“?

- Die meisten Verben bilden das Perfekt mit dem Hilfsverb „haben“.
- Einige Verben bilden das Perfekt mit dem Hilfsverb „sein“.



Verben, die Bewegung, Orts- oder Zustandsveränderung zeigen.

(Verbos que mostram movimento, mudança de lugar ou de estado.)

Satzstellung: Das konjugierte Verb steht auf Position II („haben“ oder „sein“) und das Partizip II steht am Ende.

Trennbare Verben und besondere Verben

Partizip II von trennbaren Verben: Präfix + ge- + Rest der Partizipform

Partizip II von unregelmäßigen Verben: ge- + Stamm + -en

„sein“ oder „haben“?

- Die meisten Verben bilden das Perfekt mit dem Hilfsverb „haben“.
- Einige Verben bilden das Perfekt mit dem Hilfsverb „sein“.



Verben, die Bewegung, Orts- oder Zustandsveränderung zeigen.

(Verbos que mostram movimento, mudança de lugar ou de estado.)

Satzstellung: Das konjugierte Verb steht auf Position II („haben“ oder „sein“) und das Partizip II steht am Ende.

Besondere Verben: haben und sein

„haben“ + gehabt

„sein“ + gewesen

Sie sollen diese
Verben auswendig

regelmäßige Verben auf -ieren und untrennbare Verben

Partizip II von regelmäßigen Verben: Stamm + -t

„sein“ oder „haben“?

- Die meisten Verben bilden das Perfekt mit dem Hilfsverb „haben“.
- Einige Verben bilden das Perfekt mit dem Hilfsverb „sein“.



Verben, die Bewegung, Orts- oder Zustandsveränderung zeigen.

(Verbos que mostram movimento, mudança de lugar ou de estado.)

Satzstellung: Das konjugierte Verb steht auf Position II („haben“ oder „sein“) und das Partizip II steht am Ende.

Partizip II von untrennbaren Verben, die **regelmäßig** sind: Stamm + -t

Partizip II von untrennbaren Verben, die unregelmäßig sind

Stamm + -en

modifizierter Verbstamm + -en

vergessen => vergessen

verstehen => verstanden

- Diese Verben müssen Sie auswendig lernen.

Anexo 51

Name: _____

Datum: _____

Das Perfekt (Übungen)

1. Ergänzen Sie die fehlenden Formen!

Infinitiv	Präsens	Perfekt
	du kaufst ein	
sein		
		du hast gesucht
	du nimmst	
gehen		
		du hast geschrieben

2. Ergänzen Sie die richtigen Formen von „sein“ oder „haben“!

- a) Gestern _____ ich einen Film gesehen.
b) Wir _____ ins Kino gegangen.
c) Paul _____ eingeschlafen.
d) Letzte Woche _____ Rita mit Paul getanzt.

3. Ergänzen Sie mit den richtigen Formen von Perfekt!

- a) Gestern _____ Peter mich zu der Grillparty _____. (einladen)
b) Ich _____ meine Brille _____. (vergessen)
c) Du _____ Volleyball _____. (spielen)
d) Wir _____ nach Deutschland _____. (fliegen)
e) Ihr _____ im Fitnessclub viel _____. (trainieren)
f) _____ Sie _____? (verstehen)

Anexo 52

Name: _____

Datum: _____

Schreiben



Stellen Sie sich vor, dass Sie aus Ihren **Sommerferien** zurück sind. In Ihren Sommerferien sind Sie **nach Stuttgart** gefahren.

A) Denken Sie an Aktivitäten für jeden Tag Ihrer Sommerferien in Stuttgart!

Schreiben Sie sie in **die Liste** unten!

Tipp: Sie können über Stuttgart im Internet recherchieren!

Am Montag _____

Am Dienstag _____

Am Mittwoch _____

Am Donnerstag _____

Am Freitag _____

Am Samstag _____

Am Sonntag _____

B) Erzählen Sie Kathrin über Ihren Alltag in Stuttgart während der Sommerferien! Sie sollen **die Hobbys aus der Liste oben benutzen! Schreiben Sie den Text im Perfekt!**



Hallo, _____! Was hast du in deinen Sommerferien gemacht?



Hallo, Kathrin! Ich erzähle dir über meinen Alltag in Stuttgart.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on its right side, suggesting it's resting on a surface.

Anexo 53

A) Notieren Sie, was Sie in der Gruppe besprochen haben!

- Para formar o Partizip II, usamos ge- antes, depois o verbo e colocamos um -t no fim: gearbeitet, (e).
- O Partizip II coloca-se sempre no fim.
- Na posição I coloca-se sempre o sujeito, ^{ou o modificador} na posição II coloca-se um verbo ou um modificador e no Satzende o verbo do Partizip II: gemacht; gespielt.
- Usamos sempre os verbos "haben" e "sein" para formar o Partizip II.
- Usamos o "sein" para verbos que indicam uma mudança de lugar, uma mudança de estado (feliz → triste) e outros verbos como "bleiben" e "passieren".

B) Lesen Sie die Erklärung! Vergleichen Sie sie mit den Ergebnissen der Punkt A!

Was ist wichtig für Ihre Präsentation? Notieren Sie die wichtigen Informationen!

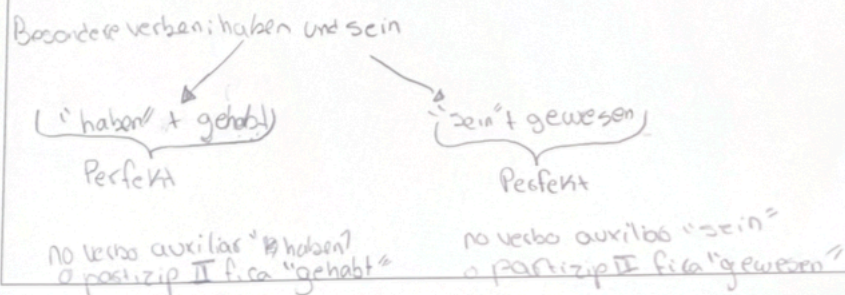
- Partizip II → ge + Verbo + (-en) + t
- Nunca parte dos verbos usa-se o "haben".
Em alguns outros usa-se o "sein" → Verbos que mostram movimento, mudança de estado e mudança de lugar e outros exemplos específicos: "bleiben" e "passieren".
- Os verbos "haben" ou "sein" ficam sempre na posição II e o Partizip II no final da frase.
- O verbo conjugado é o "haben" e o "sein", nunca o Partizip II.

A) Notieren Sie, was Sie in der Gruppe besprochen haben!

- Para construir o Particípio II dos verbos de particula separável colocamos:
Prefixo + ge + resto do verbo no particípio passado
Ex: anmelden → an + ge + meldet.
- Position 0 + Position I + Position II + resto de frase + Satzende
(~~temperatura~~ (sujeito ou verbo)
(habe + und temporal (Anhang))
-dem-der)
Como construir o Perfekt?
Hilfsverb + Particípio II (Ex: Gestern ¹habe ich ²femgesehen.)
Os verbos auxiliares (Hilfsverb) são: sein e haben
Podemos utilizar o verbo auxiliar "sein" com:
• Ortswechsel (mudança de localidade)
• Zustandswechsel (mudança de estado) Viva para morta
• Andere verben (outros verbos)

B) Lesen Sie die Erklärung! Vergleichen Sie sie mit den Ergebnissen der Punkt A!

Was ist wichtig für Ihre Präsentation? Notieren Sie die wichtigen Informationen!



A) Notieren Sie, was Sie in der Gruppe besprochen haben!

ge + unregelmäßigen Stamm + en

schreiben → geschrieben
(Präsens) (Partizip II)

Partizip II → am Ende

Hilfs verben: haben / sein

position 2 → autres casus

Ex: ich habe gegessen
du hast gegessen
sie ist gegessen

Ex: Gestern habe ich gesunken.
(Omnem eu cometi)

Satzstellung:
Ich habe ... gegessen
Gestern habe ich ... gegessen

ortwechsel (u. anders)
zustandswechsel (u. erstark)
andere verben (haben ...)

B) Lesen Sie die Erklärung! Vergleichen Sie sie mit den Ergebnissen der Punkt A!

Was ist wichtig für Ihre Präsentation? Notieren Sie die wichtigen Informationen!

É importante falarmos sobre a formação do particípio II (ge + + Stamm + -en), sobre os verbos auxiliares e quando os usar (sein/haben) → verbos que usam:
- movimento
- mudança de estado/posição

Por fim, o verbo auxiliar fica na posição II e o particípio II no fim.

○ verbo se conjuga e sempre o auxiliar.

A) Notieren Sie, was Sie in der Gruppe besprochen haben!

- verm o verb o verbo auxiliar e so depois a pessoa (sujeito) e no final da frase
 vem o partizip II conjugado.
- No Partizip II acrescentamos um -t ao radical do verbo.
 Ex: Informier + t → Informiert
- Podemos verificar que o Partizip II fica sempre no final da frase e que na mesma frase tem de haver o verbo Hilfsverb com o partizip II e verbo auxiliar vem depois do sujeito na position II. (Perfekt)
- Ex: Ich habe den Kuchen dekoriert.
 → O verbo auxiliar no Perfekt é o "haben".
 → Customariamente utilizar a expressão "Gestern" que é "ontem" para representar o passado.
 Ex: Gestern habe ich den Kuchen dekoriert.
- Quando o verbo termina com -ieren adiciona-se ao seu radical -t e quando são untrennbaren Verben o verbo mantém-se.
 → Quando a expressão de tempo no passado aparece no início, a seguir.
- B) Lesen Sie die Erklärung! Vergleichen Sie sie mit den Ergebnissen der Punkt A!

Was ist wichtig für Ihre Präsentation? Notieren Sie die wichtigen Informationen!

- A regra do Partizip II é o radical do verbo + t.
- Hilfsverb: haben und sein
- a maioria
 - alguns verbos quando:
 - mostram movimento
 - mudança de lugar
 - estado
- Conjugam os verbos "haben" ou "sein" im position II e com o Partizip II no final da frase.
- Partizip II com untrennbaren Verben; die unregelmäßig sind:
- Stamm + -en
 - ex: vergessen → vergessen → não muda
 - beistand → ficou com + t
 - verstand → muda o radical
 - modifizierter Verbstamm + -en
 - ex: verstehen → verstanden
- Estes verbos tem de ser decorados/estudados.

Anexo 54

4ª Trennbase Verben und besonders

1.º

Regro: ge + verbo + t

Ex: machen → gemacht

haben e sein na Posição 2 e Partizip II no fim

2.º

Trennbase und besondere Verben (Anat)

prefixo do verbo + ge + resto do verbo

ex: anmelden → angemeldet

Posição 0	Posição I	Posição II	Posição III	am Ende
conector	sujeito	verbo	resto da frase	verbo no Partizip II
und	ou modificadores	auxiliar		
denn				
oder				
habe				

ex: "Gestern habe ich zungesehen"

conjugação verbos auxiliares → sein ⇒ gewesen
haben ⇒ gehabt

3.º

ge + radical + en

Verbs auxiliares = "haben" e "sein"

O verbo que se conjuga é sempre o auxiliar

→ Unregelmäßige Verben:

→ ge + verbo no infinitivo + en

→ verbos auxiliares "haben" e "sein" → usa-se mais

→ modificadores "weil", "wenn", "denn" e "und"...

→ Ex: Gestern bin ich gekommen.

Unregelmäßige

ge + verbo + en

ex: ich habe gegessen

du hast gegessen

Sie ist geflogen

Regra: radical do verbo + t / Informieren → informiert

verbo auxiliares: haben / sein
↳ maioria dos verbos

untrennbare:

- besuchen

- vergessen

- verstanden

dentro dos untrennbare existe o →

2ª regra: mudança do radical + en

verstehen → Verstanden

Anexo 55

Ich liebe meine ~~gesien~~ und ich ~~bin~~ ^{sage euch.}

Am Montag gehe ich ins kino mit meine Familie und sehen

Referendarin Bruna Santos
Deutsch A1

1



REPÚBLICA PORTUGUESA



Agrupamento de Escolas de Ermesinde

wie eine interessant filme, am Dienstag gehe ich in den
supermarkt mit meinen Eltern wie kaufen brat, milch, obst
und fleisch. Am Mittwoch habe ich und meine Mutter aus
Feinsentum und am Donnerstag besuche ich den Mercedes-Benz
und den Busche Museum ich liebe das. Am Freitag helfe ich
meinen Eltern gekocht reis mit fleisch, am Samstag ich
und meinen Bruder wie sind durch die Stadt ~~sprizieren~~ und
am Sonntag besuche ich den Stadtbibliothek auf Stuttgart

Am Montag ^{0,25} [✓] spiele ich basketball, denn Am
Dienstag ⁰ [✓] geschwommen Ich. Am Mittwoch ^{0,25} [✓] spiele ich
geschwommen

Referendarin Bruna Santos
Deutsch A1

1



REPÚBLICA PORTUGUESA



Agrupamento de Escolas de Ermesinde

schach.
Am Donnerstag ^{bin} ^{0,25} [✓] (gewesen) ich mit meinen familie im
des Porakhe museum ^{gegangen} denn Am Freitag ^{0,25} [✓] gehen ich.
Am Samstag und sonntag getarlt Ich und
gemachen Ich fotos. Fotos.
gemacht

Hallo, Kathrin! Ich erzähle dir über meinen Alltag in Stuttgart.

- 0 Am Montag ^{habe} bin ich spielt Tennis. ^{gespielt}
 0 Am Dienstag ^{habe} bin ich lese ein Buch ^{gelesen}

Referendarin Bruna Santos
 Deutsch A1

1



REPÚBLICA PORTUGUESA

Agrupamento de Escolas de Ermesinde



- 2 Am Mittwoch ^{habe} bin ich malen ^{gemalt}
 0 Am Donnerstag ^{habe} bin ich tanzen ^{getanzt}
 0 Am Freitag ^{habe} bin ich fahrrad fahren ^{gefahren}
 2 Am Samstag ^{habe} bin ich schwimmen ^{geschwommen}
 1 Am Sonntag ^{habe} bin ich spielt Brettspiele ^{gespielt}

Hallo, Kathrin! Ich erzähle dir über meinen Alltag in Stuttgart.

Am Montag ich bin ^{0,25} ~~gelesch~~ ^{gelesen} in der Stadtbibliothek Stuttgart. Am Montag habe ich in der Stadtbibliothek ^{gelesen}.

Referendarin Bruna Santos
 Deutsch A1

1



REPÚBLICA PORTUGUESA

Agrupamento de Escolas de Ermesinde



shiff

- Am Dienstag ^{1,0} ~~ich habe~~ ^{gemacht} gemacht gern Fotos.
 Am Mittwoch ^{1,0} ~~ich habe~~ ^{geschaut} geschaut Filme.
 Am Donnerstag und Freitag ich ^{gekocht} ~~gekochen~~ gekocht mit meinen Freunden und ^{ausgeschlafen} ~~geschlafen~~ aus.
 Am Samstag und Sonntag ich ^{0,5} ~~bin~~ ^{gegangen} gegangen wandern und ich habe ^{geschwommen} ~~schwimmen~~ geschwommen.

Anexo 56



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Jigsaw – Coesão lexical

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Nome: _____

N.º: _____



Saudações, jovens navegantes das letras!

Tantos séculos volvidos e eis que ainda escrevem sobre as minhas obras. É curioso saber que hoje sereis vós a descobrir, num desses tantos textos sobre a minha obra, os elos que ligam as palavras – os mecanismos de coesão textual.

Avante! O saber precisa de ser construído e nele mora o poder da língua!



1. Usa o teu telemóvel e acede ao site da *Infopédia*.

1.1. Pesquisa o significado de “coesão”.

1.1.1. Regista a definição que te parece mais adequada ao contexto da aula de Português.

1.2. Explica o que entendes por “léxico”.

1.3. Consulta o significado de “léxico” no dicionário da *Infopédia*.

1.3.1. Verifica se a definição que atribuíste à palavra está correta. Corrige a tua definição, caso necessário.

1.4. Pesquisa agora o significado de “reiteração”.

1.4.1. Regista o seu significado.



2. Lê o excerto.

Assim, estudar **Os Lusíadas** pode ter esse efeito: o de finalizar o terceiro ciclo com eloquência, com bravura, o de traçar um caminho, o de ir mais além, a prova de que valeu a pena, apesar de todos os sacrifícios. Na verdade, estudar **Os Lusíadas** pode ser uma lição de vida: a vontade que nos “ata ao leme” é a que nos faz prosseguir. E é esse espírito que um professor de Português espera dos seus alunos, realçando, através de Camões, a superioridade do povo português.

Lúcia Vaz Pedro, “Ensinar *Os Lusíadas*: a vontade que nos “ata ao leme”.”, in *Público*, 20 de maio de 2021 (texto com supressões)

2.1. Nota que o nome da obra de Camões se repete.

2.2. Refere se essa repetição ajuda o leitor a seguir o texto.

2.3. Relaciona a resposta dada na alínea anterior com o significado de “reiteração”.

Repara que, no texto, por vezes, _____ (é / não é) necessário retomar elementos já conhecidos para que a unidade do texto fique assegurada, como aconteceu com a expressão *Os Lusíadas*.

A esse mecanismo de coesão textual dá-se o nome de **coesão lexical** por _____, dado que se relaciona com o léxico e implica a repetição de um elemento que já surgiu no texto.



Além de estudares os mecanismos de coesão gramatical referencial, tens ainda como tarefa estudar os mecanismos de **coesão lexical por substituição**.

Avante, jovem navegante!



3. Agora que leste o balão de fala, responde aos itens que se seguem.

3.1. Explica em que consiste, na tua perspetiva, o mecanismo de coesão lexical por substituição.



4. Atenta no excerto do texto de opinião de Lúcia Vaz Pedro.

[...] Assim, estudar *Os Lusíadas* pode ter esse efeito: o de finalizar o terceiro ciclo com eloquência, com bravura, o de traçar um caminho, o de ir mais além, a prova de que valeu a pena, apesar de todos os sacrifícios.

Na verdade, estudar *Os Lusíadas* pode ser uma lição de vida: a vontade que nos ‘ata ao leme’ é a que nos faz prosseguir. E é esse espírito que um professor de Português espera dos seus alunos, realçando, através de Camões, a superioridade do povo português. [...]

Deste modo, através da literatura e de *Os Lusíadas* em particular, o professor tem fé de que os seus alunos compreendam que os heróis são aqueles que mostram, através de atitudes, pensamentos e ideologias, os valores da humanidade, do ser humano como forças condutoras.

Lúcia Vaz Pedro, “Ensinar *Os Lusíadas*: a vontade que nos “ata ao leme”.”, in *Público*, 20 de maio de 2021 (texto com supressões)



4.1. Lê a resposta de Camões à opinião de Lúcia Vaz Pedro.



Vejo com gosto que o meu poema ainda ecoa nas salas onde se cultiva o saber. Alegra-me que ainda chamem **epopeia** àquilo que para mim foi a **narrativa épica** de um **povo** — ou melhor, de **homens** com sonhos maiores do que o mundo. Louva-se a bravura e a elevação dos feitos, mas permitam-me lembrar que, onde veem **glória**, houve também **dor**; onde celebram **vitória**, houve **perda**. Que os leitores, mais do que heróis, encontrem pessoas — falíveis, mas decididas.

Se a palavra comove, que seja por tocar o coração e não apenas por exaltar a mente. Que a escola vos forme, sim, mas sem esquecer que é na vida que se aplicam os valores.

A língua é o nosso **navio**. As palavras, as suas partes. E, tal como o **leme**, cada termo tem a função de orientar. Usemo-los com consciência.

4.1.1. Observa agora as palavras que estão destacadas e que foram agrupadas na tabela seguinte, de acordo com a relação entre si.

Atribui a designação correta da relação que se está a estabelecer entre as palavras, com base na definição.

	Relações entre palavras	Definição
epopeia -> narrativa épica		Palavras com significados equivalentes.
glória -> dor vitória -> perda		Palavras com significados distintos.
povo -> homens		Palavras que estabelecem uma relação de hierarquia.
navio -> leme		Palavras que estabelecem uma relação de todo/parte.

Repara que, para manter o texto coeso, Camões socorreu-se das relações entre palavras e usou a _____, a _____, a _____/_____ e a _____/_____ para retomar certas expressões/ideias, não se repetindo.

A este mecanismo de coesão textual dá-se o nome de **coesão lexical por** _____, dado que se relaciona com o léxico e implica a substituição/retoma de um elemento que já surgiu no texto.

Anexo 57



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Jigsaw – Coesão gramatical referencial e interfrásica

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Nome: _____

N.º: _____



Saudações, jovens navegantes das letras!

Tantos séculos volvidos e eis que ainda escrevem sobre as minhas obras. É curioso saber que hoje sereis vós a descobrir, num desses tantos textos sobre a minha obra, os elos que ligam as palavras – os mecanismos de coesão textual.

Avante! O saber precisa de ser construído e nele mora o poder da língua!



1. Usa o teu telemóvel e acede ao site da *Infopédia*.
- 1.2. Pesquisa o significado de “coesão”.
- 1.3. Regista a definição que te parece mais adequada ao contexto da aula de Português.



2. Lê o texto.

Existe toda a abundância de se poder ensinar o património de uma língua e de se tentar contagiar os alunos com esse orgulho. Assim, quando um professor pode iniciar o ensino de uma ou mais turmas no sétimo ano e consegue levá-las até ao nono, há todo um processo que culmina, na minha perspetiva, com o estudo de *Os Lusíadas*.

Se, ao longo do terceiro ciclo, o professor procurou sempre sensibilizar os seus alunos para a riqueza e para o valor da nossa língua, estudar a epopeia camoniana é o revestimento final perfeito para que estes se orgulhem de quem são. A forma grandiloquente e sublimada de “cantar” o povo português e de o elevar a um plano de heróis, sublinhando a grandeza dos seus feitos, traduz-se no patriotismo que cada um de nós enverga, mesmo sem ter consciência disso. [...]

Na verdade, estudar *Os Lusíadas* pode ser uma lição de vida: a vontade que nos “ata ao leme” é a que nos faz prosseguir. E é esse espírito que um professor de Português espera dos seus alunos, realçando, através de Camões, a superioridade do povo português. Por isso, entrelaça a História de Portugal na Literatura. Por isso, lhes mostra a vida para além das páginas dos livros, onde os heróis fizeram história e marcaram a diferença. [...]

Lúcia Vaz Pedro, “Ensinar *Os Lusíadas*: a vontade que nos “ata ao leme”.”, in *Público*, 20 de maio de 2021 (texto com supressões)

2.1. Atenta nas expressões sublinhadas.

2.2. Indica a classe a que pertencem as palavras que observaste.

2.3. Refere a função que as expressões destacadas desempenham na frase, tendo em conta a classe de palavras em que as inseriste.

Repara que, para não repetir sempre as mesmas expressões, a autora do texto utilizou _____ (sinónimos / antónimos / pronomes) para as substituir e manter o texto coeso.

A este mecanismo dá-se o nome de **coesão gramatical referencial por anáfora**. Por um lado, a **designação “gramatical”** relaciona-se com o facto de ser um mecanismo que está relacionado com a gramática. Por outro lado, a **designação “referencial por anáfora”** tem que ver com o facto de existir um referente – expressão que será substituída pelo pronome - que surge _____ (antes/depois) do pronome que a vai substituir para evitar repetições.

Além da coesão gramatical referencial por anáfora, existem ainda:

- a **coesão gramatical referencial por catáfora**, quando o referente surge depois do pronome que o vai substituir (ex.: **Ela** nunca leu *Os Lusíadas*, mas hoje **a Mariana** parecia interessada.);

- a **coesão gramatical referencial por elipse**, quando os elementos são suprimidos por serem facilmente identificáveis através do contexto (ex.: Ensinar Português tem muito mais do que letras, frases, textos. [-] Tem a riqueza de um povo que “por obras valerosas” se “libertou da lei da morte”).

- a **coesão gramatical referencial por correferência não anafórica**, quando são utilizadas expressões relativas ao mesmo referente e que são perceptíveis através do contexto ou de elementos extralinguísticos (ex.: Celebram-se os 500 anos de **Camões**. Há inúmeras atividades sobre **o autor d’Os Lusíadas**.)



Além de estudares os mecanismos de coesão gramatical referencial, tens ainda como tarefa estudar os mecanismos de **coesão gramatical interfrásica**.

Avante, jovem navegante!



3. Agora que leste o balão de fala, responde aos itens que se seguem.

3.1. Explica o que entendes por “interfrásica”.

3.2. Consulta o significado de “interfrásico” no dicionário *Priberam*.

3.2.1. Verifica se a definição que atribuíste à palavra está correta. Corrige a tua definição, caso necessário.



4. Lê o texto de opinião de Lúcia Vaz Pedro.

Existe toda a abundância de se poder ensinar o património de uma língua e de se tentar contagiar os alunos com esse orgulho.

Assim, quando um professor pode iniciar o ensino de uma ou mais turmas no sétimo ano e consegue levá-las até ao nono, há todo um processo que culmina, **na minha perspetiva**, com o estudo de *Os Lusíadas*.

Se, ao longo do terceiro ciclo, o professor procurou sempre sensibilizar os seus alunos para a riqueza e para o valor da nossa língua, estudar a epopeia camoniana é o revestimento final perfeito para que estes se orgulhem de quem são. A forma grandiloquente e sublimada de “cantar” o povo português e de o elevar a um plano de heróis, sublinhando a grandeza dos seus feitos, traduz-se no patriotismo que cada um de nós enverga, mesmo sem ter consciência disso.

Assim, estudar *Os Lusíadas* pode ter esse efeito: o de finalizar o terceiro ciclo com eloquência, com bravura, o de traçar um caminho, o de ir mais além, a prova de que valeu a pena, **apesar de** todos os sacrifícios.

Na verdade, estudar *Os Lusíadas* pode ser uma lição de vida: a vontade que nos “ata ao leme” é a que nos faz prosseguir. E é esse espírito que um professor de Português espera dos seus alunos, realçando, através de Camões, a superioridade do povo português. **Por isso**, entrelaça a História de Portugal na Literatura. **Por isso**, lhes mostra a vida para além das páginas dos livros, onde os heróis fizeram história e marcaram a diferença.

Um professor de Português que consiga fazer (re)nascer um herói tem a sua missão cumprida. **Deste modo**, através da literatura e de *Os Lusíadas* em particular, o professor tem fé de que os seus alunos compreendam que os heróis são aqueles que mostram, através de atitudes, pensamentos e ideologias, os valores da humanidade, do ser humano como forças condutoras. Os bons heróis surgem de comportamentos que devem ser imitados para o bem geral.

No final da linha, depois de os ter ensinado durante três anos, o professor de Português deixa os seus alunos partir com a esperança de que sejam bons exemplos para os outros, **pois** só uma sociedade com exemplos válidos é uma sociedade com caminho, iluminada, orientada.

Lúcia Vaz Pedro, “Ensinar *Os Lusíadas*: a vontade que nos “ata ao leme”.”, in *Público*, 20 de maio de 2021 (texto com supressões)

4.1. Observa os elementos destacados.

4.2. Refere se, sem esses elementos, o texto te pareceria bem estruturado.

Justifica a tua resposta.

Repara que, _____ (com/sem) os elementos destacados, o texto parece fragmentado, ou seja, um texto pouco coeso. Estes elementos, chamados _____ (locuções / conectores / conjunções), são **marcadores discursivos** e têm como função **articular enunciados**. A este grupo pertencem as **conjunções** (ex.: se, e, pois, quando, etc.), as **locuções conjuncionais** (ex.: apesar de, não só ... mas também, visto que, etc.), os **advérbios** (ex.: assim, contudo, aliás, etc.) e as **locuções adverbiais** (ex.: por isso, na verdade, deste modo, no final da linha, na minha perspetiva, etc.).

Os marcadores discursivos já referidos ajudam a manter a coesão entre frases, portanto integram o mecanismo de **coesão gramatical** _____.

Anexo 58



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Jigsaw – Coesão gramatical frásica e temporal

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Nome: _____

N.º: _____



Saudações, jovens navegantes das letras!

Tantos séculos volvidos e eis que ainda escrevem sobre as minhas obras. É curioso saber que hoje sereis vós a descobrir, num desses tantos textos sobre a minha obra, os elos que ligam as palavras – os mecanismos de coesão textual.

Avante! O saber precisa de ser construído e nele mora o poder da língua!



1. Usa o teu telemóvel e acede ao site da *Infopédia*.

1.4. Pesquisa o significado de “coesão”.

1.5. Regista a definição que te parece mais adequada ao contexto da aula de Português.



2. Lê a frase.

“Um professor de Português que consigo fazer (re)nascer herói tenho sua missão cumprida.”

Lúcia Vaz Pedro, “Ensinar *Os Lusíadas*: a vontade que nos “ata ao leme”.”, in *Público*, 20 de maio de 2021 (frase adaptada)

2.1. Refere se a frase te parece gramaticalmente correta.

2.2. Corrige a frase.

Repara que, de acordo com as regras da língua portuguesa, _____
(é / não é) possível retirar certas palavras da frase ou alterar a ordem das mesmas.
Caso isso aconteça, as frases ficam agramaticais, ou seja, _____
(com / sem) sentido.

Assim sendo, a **coesão gramatical frásica** tem a designação de “gramatical” por se relacionar com a gramática e de “frásica” por se relacionar com a estrutura da frase. Este mecanismo de coesão está garantido quando as palavras estão corretamente ordenadas na frase e quando os processos de concordância no interior da frase são assegurados.



Além de estudares os mecanismos de coesão gramatical frásica, tens ainda como tarefa estudar os mecanismos de **coesão gramatical temporal**.

Avante, jovem navegante!



3. Lê atentamente o texto.

Se, ao longo do terceiro ciclo, o professor procurou sempre sensibilizar os seus alunos para a riqueza e para o valor da nossa língua, estudar a epopeia camoniana é o revestimento final perfeito para que estes se orgulhem de quem são. A forma grandiloquente e sublimada de “cantar” o povo português e de o elevar a um plano de heróis, sublinhando a grandeza dos seus feitos, traduz-se no patriotismo que cada um de nós enverga, mesmo sem ter consciência disso. [...]

No final da linha, depois de os ter ensinado durante três anos, o professor de Português deixa os seus alunos partir com a esperança de que sejam bons exemplos para os outros, pois só uma sociedade com exemplos válidos é uma sociedade com caminho, iluminada, orientada.

Lúcia Vaz Pedro, “Ensinar *Os Lusíadas*: a vontade que nos “ata ao leme”.”, in *Público*, 20 de maio de 2021 (texto com supressões)

3.1. Sublinha as expressões que indicam tempo ou estabelecem relações temporais.

3.2. Repara nas formas verbais principais.

3.2.1. Indica que tempos e modos verbais predominam.

3.3. Refere se, no contexto do texto, os tempos e modos verbais poderiam ser outros. Justifica a tua resposta.

Repara que, nos textos, se estabelecem ligações entre acontecimentos que, muitas vezes, pertencem a planos temporais diferentes. Como tal, é essencial compreender que os tempos e modos verbais _____ (estão / não estão) ao serviço das relações temporais.

Assim, por exemplo, relativamente aos tempos principais do indicativo, usa-se:

- o _____ para assinalar uma situação que se prolonga no tempo e ocorreu num plano mais afastado;

- o _____ para assinalar uma situação pontual e concluída no passado;

- o _____ para assinalar uma situação mais próxima do leitor e que indique uma ação habitual.

Para criar relações temporais entre acontecimentos, são também necessárias expressões adverbiais ou preposicionais com valor temporal, como: ao longo de, durante, no final de, depois de, etc.

O uso dos tempos e modos verbais corretos, bem como a mobilização de expressões temporais adequadas para estabelecer relações temporais, contribuem para assegurar a **coesão gramatical** _____.

Anexo 59



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Jigsaw – Exercício de treino

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2024/2025

Nome: _____

N.º: _____

1. Identifica os processos de coesão textual presentes em cada alínea.

1.1. Estudar **Os Lusíadas** é importante. **Os Lusíadas** revelam a grandeza de um povo.

1.2. **O professor** explicou a matéria através de esquemas. **Ele** acredita que os alunos a perceberão melhor assim.

1.3. Camões foi um poeta **notável**. Esse poeta **distinto** marcou a literatura profundamente.

1.4. O **livro** estava na mesa. A **capa** tinha uma ilustração de Camões.

1.5. O professor apresentou o contexto histórico-literário. Depois, introduziu a leitura da obra.

1.6. A turma analisou o **texto**. O **poema** era de Camões.

1.7. Os alunos não gostaram muito do poema. **Contudo**, apreciaram a aula.

1.8. Muitos **desistiram** da leitura, alguns **persistiram** até ao fim.



Dukes
EDUCATION

Anexo 61

Usa este verso da folha para anotar as informações de que necessitas para apresentar a tua parte da matéria aos colegas do teu grupo de origem.

Conceitual
 Releitura: Repetição do mesmo problema (mesmo) para que haja
 uma certa fixação e para facilitar a interpretação e interpretação do
 texto.

Exemplo: Troca a leitura e
imediata inicial sentida, por uma regulação como catálise de trocas, como expressão
Substituição

Substituição: É um movimento textual, que permite assegurar o segmento de um texto através da substituição de elementos, já presentes no texto.

E R: Na verdade é uma experiência inédita, uma vez que a ~~atuação~~ ^{atuação} britânica é única.

Usa este verso da folha para anotar as informações de que necessitas para apresentar a tua parte da matéria aos colegas do teu grupo de origem.

A joana foi ao cinema do João foi o pai

ligada por
uma conjunção

1. Ela foi à praia. Ela foi ao mar. (reflexivo)

Usa este verso da folha para anotar as informações de que necessitas para apresentar a tua parte da matéria aos colegas do teu grupo de origem.

interfrásica: A Joana foi ao cinema e o João foi à Praia.

Ligada por
em conjunção

referencial: A mãe foi à Praia, (filho) foi ao mar.

Substitui
por um
Pronome

Usa este verso da folha para anotar as informações de que necessitas para apresentar a tua parte da matéria aos colegas do teu grupo de origem.

coesão frásica: O João vai ao cinema ver o stitch
coesão temporal: Ontem fui passear a minha cadela

Anexo 62

coesão lexical: Repetição da mesma palavra ou nome. Ir a Londres é uma experiência inédita uma vez que Londres é uma cidade única.
substituição - substituímos a mesma palavra por sinónimos. Ir a Londres é uma experiência inédita uma vez que a cidade britânica é única.

coesão interfrásica: A João foi ao cinema e o João ao Parque.

coesão referencial: A Pauline foi à Praia. Ela foi ao mar.



Coessão gramatical interfrásica

→ São duas frases simples que se coligam em frases complexas ligadas entre si com conectores e locuções.

Ex: O João e a Joana vão à praia

(Nota: São marcadores discursivos e têm como função articular enunciados)

Coessão gramatical referencial

→ São frases simples ou complexas em que os nomes são substituídos por pronomes pessoais por exemplo.

Ex: Ele e ela foram ao cinema

→ por catafora: quando o referente surge depois do pronome que o vai substituir -
→ por elipse: quando os elementos são suprimidos por serem facilmente identificáveis através do contexto.

→ por coreferência não anafórica: quando são utilizadas expressões relativas ao mesmo referente e que são perstrutivas através do contexto.

Coessão Gramatical interfrásica

→ São duas frases simples que se coligam em frases complexas ligadas entre si com conectores.

Ex: O João e a Joana vão à Praia.

Vou ir ao cinema - Vou ao cinema

oração frásica
↓
frase

O João vai ao cinema ao lado do Hotel

Temporal: tempo: Ontem, foi pensar a minha vida.

oração gramatical frásica e temporal:

frásica - frase gramaticalmente correta

Ex. O João vai ao cinema

temporal - frase que transmite a ideia de tempo

Ex. A Maria vai ao cinema amanhã

Anexo 63

Ao analisar a reflexão do canto V: "o valor da arte", entendesse o seguinte. Camões, ao longo desta escrita, revela o seu desagrado pela falta de interesse pela poesia e pela literatura. Começando por dizer o quão gratificante os feitos realizados lundrados são, acrescenta ainda a sua inveja em querer ser igual ou superior aos seus heróis e que todos os portugueses deveriam ter essa inveja. Inveja para realizar feitos ainda mais grandiosos do que os que eram narrados.

Diz que durante ter um valor igual ou superior aos heróis. Para assim poder ter inveja / irrequietude. E que também, os nossos heróis são fortes e capazes para fazerem a capacidade da cultura, e que os heróis também ter a sua Reconstrução, independente de onde da sua cultura se não.

Nas estâncias 92 a 100 no canto V a Os Lusíadas, o poeta, reflete sobre a falta de outros autores, para enaltecerem os verdadeiros heróis, procurando também se enaltecerem a si mesmo.

Camões recorre a mais exemplos da Antiguidade ao longo das estâncias e no final - diz - que em Portugal há grandes poetas mas não há heróis e continuaram a louvar os feitos portugueses, por amor à Pátria.