U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2º CICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

A Gramática Na Era Digital e a Influência Das Ferramentas Tecnológicas No Desenvolvimento Da Competência Gramatical

Flávia Maria Paula da Silva Mota

M

2025

Flávia Maria Paula da Silva Mota

A gramática na era digital e a influência das ferramentas tecnológicas no desenvolvimento da competência gramatical

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

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



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

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

Ricardo Reis

À minha família, aos meus amigos e às Professoras que me inspiraram e me tornaram o que hoje sou.

Que todas as aulas possam ser aulas bonitas.

Sumário

Declaração De Honra / *Declaration Of Honour* 9

Agradecimentos 10

Resumo 12

Abstract 13

Índice de Figuras (ou Ilustrações) 15

Lista de abreviaturas e siglas 17

Introdução 18

1.Enquadramento Contextual 23

1.1. Caracterização da Escola 24

1.2. Caracterização da Turma 24

2.Enquadramento teórico 28

2.1. O ensino da gramática: coexistência de abordagens e fundamentação da proposta didática 28

2.2 . Presença das Tecnologias no Ensino 33

2.2.1. . A Emergência da Era Digital no Ensino 36

2.2.2. Impactos da Era Digital no Ensino da Gramática 37

2.2.3. O Papel do Professor na Era Digital 44

2.3 Nota resumativa 46

3. Metodologia de Investigação-Ação e Estratégia de Intervenção Pedagógica 48

3.1 . Metodologia de investigação-ação 48

3.2 *Intervenção pedagógico-didática* 51

3.2.1. *Primeira regência* 52

3.2.1.2. *Análise quantitativa e qualitativa dos resultados* 56

3.2 . Interpretação dos resultados 64

3.3 . Laboratório gramatical em papel – segunda regência 67

3.3.1 Laboratório Gramatical Digital (e em papel) 83

3.3.1.2 Prática letiva 83

3.3.2 Resultados quantitativos e análise de desempenho 89

3.3.3 Análise dos Resultados dos Laboratórios Gramaticais – Partes I e II 90

3.3.3.2 Resultados da Parte I (Orações Subordinadas Completivas) 90

3.3.3.2 Resultados da Parte II (Orações Relativas e Grupos Nominais Antecedentes) 94
4.Questionário sobre perceções dos alunos 106
5.Reflexão Crítica Global 116
6.Conclusão 126
Referências Bibliográficas 130
Anexos 135
Anexo 1 136
Interação ferramentas de Inteligência Artificial 143

Declaração De Honra / *Declaration Of Honour*

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

I hereby declare that this 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 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 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.

Gondomar, 14 de setembro de 2025,

Flávia Mota

Agradecimentos

Palavras não chegariam para agradecer todo o apoio e motivação que me foram dados ao longo desta experiência. Sem a minha família, não teria obtido os resultados que consegui obter e não me sentiria pronta para tudo o que o futuro me reserva.

Este trabalho não teria sido possível sem o contributo e o apoio de muitas pessoas que, de formas distintas, deixaram a sua marca neste percurso.

Em primeiro lugar, quero expressar a minha profunda gratidão à minha orientadora de estágio, pela escuta atenta, pela orientação segura e pelo incansável trabalho de acompanhamento. A sua imparcialidade e rigor mostraram-me o verdadeiro significado de guiar sem impor, ajudando-me a crescer como professora e como pessoa.

À minha professora de Português do ensino secundário, que desde sempre foi a minha grande inspiração, devo um agradecimento muito especial. Cada abraço, cada palavra e cada sorriso foram um alívio nos momentos de maior tensão. Mais do que acreditar em mim, ensinou-me a acreditar em mim própria. Tudo o que desejo, hoje, é poder ser para os meus alunos uma pequena parte daquilo que ela foi para todos os que passaram pela sua vida.

Não posso deixar de agradecer à minha orientadora de relatório, pela presença constante, pelo entusiasmo partilhado e pela forma como me incentivou a ir mais longe. Com os seus conselhos e sugestões, ajudou-me a ser uma aluna mais crítica e uma futura profissional mais consciente.

Agradeço, de forma muito especial, à minha prima, que é também uma irmã. Esteve sempre ao meu lado, ajudou-me a testar todas as regências, arrancou-me sorrisos com as suas piadas nos momentos mais difíceis e foi a melhor aluna modelo que poderia ter desejado.

À minha mãe e à minha avó, agradeço pelo apoio incondicional e pelas palavras de carinho que nunca faltaram. Foram o meu porto seguro, acreditaram sempre em mim

e mostraram-me, todos os dias, que seria capaz. Ao meu padrinho, deixo o meu reconhecimento por ser exemplo de força e de resiliência.

Por fim, agradeço ao meu grande amigo, que é também um irmão. Os seus conselhos, a sua disponibilidade e a presença constante, mesmo no meio da vida caótica que ambos levamos, foram um pilar essencial neste caminho.

A todos, deixo a minha gratidão sincera, com a certeza de que este trabalho é também vosso.

Resumo

O projeto de investigação-ação que se apresenta, elaborado no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, explora o impacto das ferramentas digitais no desenvolvimento da competência gramatical dos estudantes. Num mundo cada vez mais digital, é necessário refletir sobre o potencial e os riscos da utilização de recursos digitais no ensino, mais concretamente no ensino da gramática. Partindo desta reflexão, este trabalho de investigação-ação procurou compreender de que forma o uso da tecnologia em contexto educativo contribui para a consolidação de conhecimentos gramaticais de alunos do ensino secundário.

A intervenção foi posta em prática através da criação e realização de laboratórios gramaticais, tanto digitais como em papel, com o intuito de promover uma metodologia ativa, reflexiva e dinâmica no ensino e na aprendizagem da gramática. O projeto foi desenvolvido numa escola secundária pública, com uma turma do 10.º ano de escolaridade do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias.

Os resultados obtidos sugerem que a combinação de abordagens digitais e em papel contribuiu para um aumento da motivação dos alunos e para uma compreensão mais sólida dos conteúdos gramaticais. A familiaridade dos alunos com as tecnologias digitais revelou-se um fator impulsionador, embora a complementaridade com práticas mais convencionais tenha sido crucial para a consolidação do conhecimento.

Neste relatório, procura-se ainda refletir criticamente sobre as potencialidades e as limitações das tecnologias digitais no ensino da gramática, apontando caminhos para uma utilização pedagógica integrada e equilibrada destes recursos.

Palavras-chave: ensino da gramática; competência gramatical; motivação dos alunos; ferramentas digitais; investigação-ação.

Abstract

The pedagogical project presented here, developed within the scope of the teaching internship for the master's degree in Portuguese Language Teaching in Lower and Upper Secondary Education, explores the impact of digital tools on the development of students' grammatical competence. In an increasingly digital world, it is essential to reflect on the potential and risks, as well as the advantages and disadvantages, of using digital resources and technological means in education, particularly in grammar teaching. Based on this reflection, this action-research project aimed to understand how technology contributes to the assimilation of grammatical knowledge and to a more conscious and transferable learning process, applicable to both text production and the reading and interpretation of literary works.

The pedagogical intervention was carried out through the creation and implementation of grammar laboratories, both in digital format and using traditional methods, with the aim of promoting an active, reflective, and dynamic approach to grammar teaching and learning. The project was implemented at Escola Secundária de Gondomar, the main school of the Agrupamento n. º 1 de Escolas de Gondomar (AEG1), with a 10th-grade class from the science and technology track of the general secondary education programme.

The results suggest that combining digital and traditional approaches contributed to increased student motivation and to a deeper understanding of grammatical content. Students' familiarity with digital technologies proved to be a facilitating factor, although the complementarity with more conventional practices was crucial for knowledge consolidation.

This report also includes a critical reflection on the potential and limitations of digital technologies in grammar teaching, pointing to ways of integrating these tools in a balanced and pedagogically meaningful manner.

Key-words: grammar teaching; digital tools; grammatical competence; student motivation; action research.

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 2 QUESTÕES DO QUIZZ 62
FIGURA 6 GRÁFICO DE IDENTIFICAÇÃO RETIRADO DO GOOGLE FORMS 107
FIGURA 7 FREQUÊNCIA DO USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NAS AULAS DE PORTUGUÊS (RETIRADO DO GOOGLE FORMS) 108
FIGURA 8 EXEMPLOS DE PLATAFORMAS USADAS PELOS ESTUDANTES (RETIRADO DO GOOGLE FORMS) 108
FIGURA 9 MOTIVAÇÃO CONSEQUENTE DO USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS (RETIRADO DO GOOGLE FORMS) .. 109
FIGURA 10 AUTOAVALIAÇÃO DO NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO (RETIRADO DO GOOGLE FORMS) 110
FIGURA 11 AUTOAVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS (RETIRADO DO GOOGLE FORMS) 111
FIGURA 12 PREFERÊNCIA DA APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA (RETIRADO DO GOOGLE FORMS)..... 112
FIGURA 13 QUALIDADE DA APRENDIZAGEM (RETIRADO DO GOOGLE FORMS)..... 113
FIGURA 14 DIFICULDADES ENCONTRADAS NA UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS..... 114

Índice de Tabelas (ou Quadros)

Tabela 1- Divisão das tarefas implementadas 52
Tabela 2 Taxa de sucesso por item (resultados globais do Quizizz) 57
Tabela 3 Resultados do Exercício 1 (Pré-teste): Identificação do grupo nominal sujeito nas frases 75
Tabela 4 Resultados do Exercício 2 (Pré-teste): Associação de cada GN sujeito sublinhado ao conjunto correto dos seus constituintes (composição interna) 76
Tabela 5 Resultados do Exercício 4 (Pré-teste): Identificação do GN sujeito nas frases com ordem inversa ou sujeito oracional. 77
Tabela 6 Resultados do Exercício 5 (Pré-teste): Identificação do GN com função de complemento direto (CD) em cada frase 77
Tabela 7 Resultados do Exercício 1.1 (Pós-teste): Identificação (sublinhado) do GN sujeito em cada frase fornecida. 78
Tabela 8 Resultados do Exercício 1.3 (Pós-teste): Identificação da constituição interna de cada GN sujeito nas frases (a–g). 79
Tabela 9 Resultados do Exercício 2 (Pós-teste): Identificação do GN sujeito numa frase através da pergunta "Quem + verbo?" e substituição desse GN por um pronome (para verificar a correção). 80
Tabela 11 Análise dos resultados parte III 103

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP ..... FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

U.P ..... UNIVERSIDADE DO PORTO

U. PORTO ..... UNIVERSIDADE DO PORTO

AEG1 ..... AGRUPAMENTO Nº1 DE ESCOLAS DE GONDOMAR

DT ..... DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO

ME..... MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GN ..... GRUPO NOMINAL

TIC.....TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

OSSC..... ORAÇÃO SUBORDINADA SUBSTANTIVA COMPLETIVA

OSAR.....ORAÇÃO SUBORDINADA ADJETIVA RELATIVA

PCDA..... PLANO CURRICULAR DE DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS

AE..... APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Introdução

No âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, foi realizada a prática de ensino supervisionada na Escola Secundária de Gondomar, escola-sede do Agrupamento de Escolas nº 1 de Gondomar (AEG1). Neste contexto, lecionei a disciplina de Português a uma turma de 10.º ano, do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, composta por 22 alunos. A turma revelou-se colaborativa, com um perfil participativo e recetivo às propostas apresentadas ao longo das aulas.

Durante o período inicial do ano letivo foi possível observar, porém, que os alunos tinham uma apetência forte por dispositivos tecnológicos, que usavam diariamente em diferentes situações, inclusive para atividades relacionadas com a escola. Foi também possível perceber que não era um problema para eles a realização de atividades didáticas em qualquer dispositivo, dada a familiaridade com algumas aplicações informáticas.

Num mundo cada vez mais tecnológico, profundamente marcado por uma era digital em constante evolução, é importante refletir sobre o papel das ferramentas tecnológicas no contexto educativo. O ensino adapta-se à realidade ao seu redor e também o ensino tem de se reorganizar e readaptar às novas circunstâncias e às novas realidades. A evolução das práticas de ensino-aprendizagem aliada à crescente utilização de meios digitais exige uma adaptação constante por parte dos professores e das instituições. O sistema educativo deve acompanhar as transformações da sociedade, reorganizando-se e ajustando-se às novas circunstâncias e aos recursos que estas colocam ao dispor do processo de transmissão e construção do conhecimento. No entanto, não é apenas a tecnologia que evolui. A forma como a gramática é concebida, ensinada e aprendida sofre também alterações

Ao longo das últimas décadas, a perspetiva sobre a forma correta de ensinar gramática tem sido alvo de estudo, deixando, gradualmente, de ser encarada como um processo meramente mecanizado e descontextualizado, centrado na memorização de regras e classificações. A gramática deixa de ser, apenas, um conjunto de regras e padrões

memorizáveis, para ser tida como um auxiliar na construção e compreensão do mundo, da obra e da língua. A perspetiva tradicional e normativa tem dado lugar a abordagens mais funcionais e integradas que procuram associar o conhecimento gramatical com o uso efetivo da língua em diferentes contextos, não só educativos, mas também comunicativos. Esta reestruturação ressignifica a importância da gramática como instrumento ao serviço da leitura, da escrita, da compreensão textual e da expressão do oral.

Desenvolveu-se, por isso, um projeto de investigação-ação centrado no impacto das ferramentas digitais no ensino e na aprendizagem da gramática. Para tal, foi fundamental definir questões orientadoras que estruturassem a intervenção e que estivessem em consonância com os dados que poderiam efetivamente ser recolhidos no contexto de estágio. A intenção não foi a de quantificar ou medir de forma absoluta o impacto da tecnologia digital no ensino da gramática, até porque tal exigiria instrumentos específicos de aferição estatística, mas sim compreender como os alunos reagiram às diferentes propostas pedagógicas e que sentidos atribuíram às experiências vividas. Nesse quadro, interessava perceber não apenas se realizaram as atividades com sucesso, mas também como se envolveram, quais as suas preferências e de que modo estas opções metodológicas influenciaram a sua perceção sobre a aprendizagem gramatical.

A reflexão assentou, por isso, numa lógica próxima da investigação qualitativa, valorizando as observações diretas, a análise das produções escritas e orais dos alunos, bem como os registos obtidos através do questionário aplicado no final da intervenção. O objetivo foi relacionar as escolhas metodológicas com aspetos como a motivação, a participação, a persistência na realização das tarefas e o grau de consciência revelado sobre os próprios processos de aprendizagem.

Assim, formularam-se três perguntas centrais de investigação:

- De que modo a integração de atividades digitais e tradicionais contribuiu para o envolvimento e a motivação dos alunos na aprendizagem da gramática?

- Que perceções manifestaram os alunos relativamente à utilidade e à eficácia de cada formato (digital e papel) no estudo da gramática?
- Em que medida a alternância entre laboratórios em papel e laboratórios digitais favoreceu a consolidação de conhecimentos gramaticais essenciais e a introdução de novos conteúdos no ensino secundário?

Estas questões, ao mesmo tempo amplas e operacionais, permitiram orientar a recolha de dados e, sobretudo, sustentaram a reflexão em torno da prática pedagógica desenvolvida. Ao longo da intervenção, tornou-se possível identificar em que circunstâncias os alunos se mostravam mais motivados, em que momentos surgiam resistências ou dificuldades acrescidas e de que forma reagiam à novidade das atividades digitais em contraste com a segurança proporcionada pelo papel. O questionário aplicado no final do percurso teve precisamente esse propósito: recolher a voz dos alunos, dar-lhes espaço para expressarem preferências, justificarem escolhas e sugerirem alternativas.

Deste modo, a investigação não se limitou a registar resultados objetivos, mas procurou captar dimensões mais subtis do processo de aprendizagem. O que se pretendeu compreender foi como a gramática, tantas vezes associada a práticas rígidas e pouco apelativas, pode ser abordada de forma a envolver os alunos e a tornar-se significativa. Nesse sentido, as questões formuladas representam o fio condutor de uma reflexão sobre a possibilidade de articular tradição e inovação, mostrando como a gramática pode ser ensinada tanto em suportes digitais como em papel, desde que as metodologias escolhidas estejam ao serviço da aprendizagem e não apenas da utilização da tecnologia.

Tendo em conta os aspetos supramencionados, foi importante refletir sobre os fundamentos teóricos relacionados com as aprendizagens gramaticais no ensino secundário e com a integração pedagógica das tecnologias digitais no ensino da gramática. Assim, no primeiro capítulo, procede-se ao enquadramento contextual, mediante a descrição do contexto escolar e do perfil dos alunos das turmas que foram acompanhadas durante a prática de ensino supervisionada. É da observação e análise

destes dados que emerge a problemática didática que se definiu como tema a desenvolver.

No segundo capítulo, são tornadas explícitas as teorias e ideias desenvolvidas por vários autores, bem como os referenciais curriculares em vigor, que permitiram a construção de uma intervenção pedagógico-didática baseada numa abordagem indutiva da gramática com recurso a tecnologia digital. Faz-se, portanto, uma breve revisão do enquadramento teórico que sustenta este trabalho, centrado em dois pontos basilares: as diferentes abordagens no ensino da gramática e o papel das tecnologias no contexto educativo atual.

No terceiro capítulo, descreve-se a metodologia de investigação-ação em que assentou a prática de ensino supervisionada e a intervenção pedagógica propriamente dita, clarificando-se o percurso seguido desde a planificação até à sua execução em contexto real de sala de aula. São apresentadas as opções didáticas, os recursos utilizados e as atividades propostas, procurando evidenciar a forma como se operacionalizou o cruzamento entre gramática e tecnologia.

Neste capítulo, apresenta-se ainda a análise dos dados recolhidos ao longo da intervenção, considerando tanto os resultados das atividades desenvolvidas como as perceções manifestadas pelos alunos através dos diferentes instrumentos de recolha de informação. Esta análise permitiu compreender de que modo os alunos responderam às propostas apresentadas e quais os impactos mais visíveis em termos de motivação e de consolidação das aprendizagens gramaticais.

Por fim, nas conclusões, são discutidos os principais contributos deste trabalho para a prática pedagógica, sublinhando-se não apenas os resultados alcançados, mas também as dificuldades encontradas e os caminhos a explorar em futuras investigações e práticas de ensino.

1. Enquadramento Contextual

O presente capítulo tem como finalidade contextualizar e enquadrar teoricamente a prática de ensino supervisionada. Nesse sentido, serão abordados dois eixos essenciais e complementares: por um lado, a caracterização do contexto institucional e pedagógico no qual decorreu a intervenção pedagógico-didática, nomeadamente a escola onde o projeto foi desenvolvido e a turma com o qual foi desenvolvido e, por outro, a reflexão teórica que sustenta a intervenção realizada, com especial incidência na evolução das abordagens no ensino da gramática e na crescente influência das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem.

Este duplo enquadramento contextual e teórico permite compreender não só as condições reais em que o projeto foi desenvolvido, mas também os fundamentos pedagógicos e científicos que o orientaram. A caracterização da escola e da turma oferece uma visão concreta e situada do ambiente educativo onde a prática foi implementada, enquanto a revisão da literatura visa identificar e aprimorar os conceitos-chave que sustentam a intervenção, nomeadamente a forma como a gramática é concebida no ensino atual, os seus objetivos didáticos e a forma como os meios tecnológicos podem potenciar (ou condicionar) a aquisição de competências gramaticais. Deste modo, este capítulo constitui a base sobre a qual assenta a descrição, análise e reflexão crítica do trabalho desenvolvido ao longo do estágio.

1.1. Caracterização da Escola

A Escola Secundária de Gondomar é a Escola-Sede do Agrupamento de Escolas Nº 1 de Gondomar. O AEG1 é constituído por dez estabelecimentos de ensino, localizados no concelho de Gondomar, que vão desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário.

O Plano Curricular de Desenvolvimento das Aprendizagens (PCDA) tem definidas as estratégias delineadas no Projeto Educativo do Agrupamento que contribuem para a criação da identidade e operacionalização da autonomia do agrupamento que visa, no que diz respeito ao aluno, o desenvolvimento da autonomia, pensamento crítico, tomadas de posição, habilidades socio emocionais, bem como o desenvolvimento da perceção sobre os seus direitos e deveres na sociedade. As aulas são organizadas em segmentos de 50 minutos. A avaliação visa garantir a justiça e equidade de procedimentos e resultados e tem como finalidade o sucesso educativo de todos os alunos.

1.2. Caracterização da Turma

A turma, que frequentava o curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, é constituída por 22 alunos, cuja direção estava a cargo da orientadora cooperante. Os alunos apresentavam um comportamento adequado à sala de aula, ainda que com períodos breves de distração. Eram educados, participativos e demonstravam interesse pelos conteúdos abordados. Embora dispersassem a sua atenção ocasionalmente, eram capazes de elaborar as tarefas propostas e, se existissem dúvidas, de as expor. Participam ativamente no decorrer da aula e respondem às questões feitas, debatendo o seu ponto de vista e/ou opinião, questionando o motivo de estarem errados, demonstrando aptidão e disposição para a aquisição dos conhecimentos e para o seu desenvolvimento e evolução. Na turma, existia uma aluna de PLNM. A aluna encontrava-se no nível B1, estando apta para fazer o Exame Nacional de Português no 12º ano, tendo, em virtude disso, de desenvolver competências e habilidades e adquirir os mesmos conhecimentos do resto da turma, ainda que se propusessem atividades mais simplificadas no que dizia respeito à linguagem e à avaliação.

A escolha da gramática como foco central desta intervenção pedagógica resultou da conjugação de diferentes fatores observados ao longo das primeiras semanas de estágio. Desde cedo se tornou evidente que, apesar do entusiasmo, da dedicação e da participação consistente da turma, persistiam dificuldades significativas ao nível da análise e da compreensão de estruturas frásicas mais complexas. Esta constatação foi sendo confirmada através de diversos momentos de observação direta e de análise das reações dos alunos perante determinadas propostas de trabalho.

Logo na aula de diagnóstico, foi possível perceber um desfasamento entre a atitude empenhada dos alunos e o seu domínio de certos conteúdos gramaticais. Quando convidados a analisar frases aparentemente simples, como "É inevitável que isto seja assim", grande parte da turma mostrou-se confusa e reticente quanto à identificação do sujeito da oração. A ideia de que o sujeito poderia não só surgir depois do verbo como assumir a forma de uma oração completiva causou alguma perplexidade. Surgiram expressões de dúvida, pequenas discussões espontâneas e uma visível dificuldade em aceitar que "que isto seja assim" funcionava, naquele contexto, como sujeito. Apenas dois ou três alunos conseguiram justificar a sua interpretação com argumentos linguísticos adequados. Este episódio revelou, de forma inequívoca, que havia um trabalho a fazer no sentido de desenvolver a consciência sintática dos alunos, nomeadamente no que diz respeito à identificação de funções e à organização da frase.

Este tipo de dificuldade, longe de ser pontual, ganhou peso à luz do currículo da disciplina de Português. No ensino secundário, uma das finalidades centrais é precisamente o aprofundamento do conhecimento da língua, com especial destaque para a análise sintática e morfossintática das estruturas. Estes conteúdos são não só estruturantes para a progressão académica dos alunos, como também objeto de avaliação nas provas finais do ensino secundário. O reforço destas competências reveste-se, por isso, de um carácter formativo essencial. Assim, mais do que trabalhar a gramática por si só, tratava-se de garantir que os alunos conseguiam mobilizar as ferramentas linguísticas necessárias para compreender, analisar e produzir enunciados com rigor.

Ao mesmo tempo, foram sendo recolhidos indícios claros de que esta turma valorizava abordagens metodológicas inovadoras e se envolvia com entusiasmo sempre que as atividades incluíam recursos digitais. Várias aulas foram marcadas por momentos de maior dinamismo e envolvimento quando se recorreu ao uso do computador, do projetor, da internet e de plataformas interativas. A motivação aumentava de forma visível sempre que eram propostos vídeos, jogos educativos ou exercícios em formato digital. Em conversas informais, alguns alunos referiram experiências positivas em disciplinas como inglês, nas quais estavam habituados a resolver atividades no telemóvel ou no Google Forms. Estas referências surgiram de forma espontânea e foram quase sempre acompanhadas de comentários favoráveis, destacando-se a ideia de que aprender através de meios digitais se tornava mais interessante e acessível.

Com base nestas observações, surgiu a convicção de que a intervenção poderia beneficiar de um modelo que conciliasse o desenvolvimento de competências gramaticais com uma proposta metodológica centrada na descoberta e na interação. A possibilidade de recorrer a laboratórios gramaticais, alguns em papel e outros em formato digital, foi encarada como uma solução pedagógica viável, capaz de responder, em simultâneo, às necessidades de aprendizagem e aos interesses específicos da turma. A intenção não era apenas tornar a gramática mais apelativa, mas sobretudo criar condições para que os alunos se envolvessem com os conteúdos de forma ativa, aplicando o conhecimento em situações concretas, através da observação, da formulação de hipóteses e da reflexão sobre o funcionamento da língua.

É igualmente importante referir que o próprio contexto de lecionação facilitava a integração destas propostas. As aulas decorriam, em grande parte, com acesso a equipamentos digitais e ligação à internet, o que permitiu incluir, sem ruturas ou grandes adaptações, ferramentas como vídeos, formulários digitais e plataformas de exercícios. Este ambiente, já familiar para os alunos, acabou por potenciar a aceitação das estratégias propostas e reforçar o sentimento de continuidade entre as aulas habituais e as sessões mais orientadas para o laboratório gramatical.

Assim, a escolha do tema e a metodologia adotada resultaram de uma leitura cuidada das dinâmicas da turma, das exigências curriculares e das potencialidades do contexto. Trabalhar a gramática não foi, neste caso, uma imposição programática, mas antes uma resposta pensada às dificuldades diagnosticadas e às preferências expressas pelos alunos. A conjugação entre conteúdo, contexto e estratégia revelou-se, desde o início, como o caminho mais ajustado para uma intervenção com sentido, relevância e potencial impacto na aprendizagem.

Esta turma revelou-se, ao longo de todo o percurso, muito próxima dos meios tecnológicos e muito interessada e dedicada a todas as aulas e temas abordados. Foram, desde o primeiro dia, uma turma inclusiva, em que todos tinham espaço para participar conscientemente, havendo um grande espírito de equipa, de equidade e igualdade entre todos. O 10º2 demonstrou ser uma turma em que cada elemento completa um todo. Interessados, esforçados, dedicados, criativos, empenhados e com vontade de aprender e inovar, deixando este projeto com um toque pessoal muito acolhedor.

2. Enquadramento teórico

O segundo capítulo reúne o enquadramento conceptual que sustenta este trabalho e procura clarificar as opções pedagógicas tomadas ao longo da intervenção. Num primeiro momento, são apresentadas as diferentes formas de encarar o ensino da gramática, salientando-se a coexistência de abordagens distintas e a sua relevância no panorama educativo atual. Segue-se uma reflexão sobre o papel que os documentos curriculares desempenham na definição de orientações e metas, permitindo compreender em que medida estes enquadram a escolha metodológica adotada. Posteriormente, é dada atenção ao laboratório gramatical como estratégia didática, convocando contributos de vários autores que têm explorado o seu potencial no ensino da língua. Por fim, discute-se a integração das tecnologias digitais e de práticas inovadoras, como a gamificação, avaliando o seu impacto na motivação dos alunos e no desenvolvimento de competências gramaticais.

2.1. O ensino da gramática: coexistência de abordagens e fundamentação da proposta didática

O ensino da gramática alterou-se ao longo do século XX, mediante a investigação sobre o impacto das abordagens indutivas no desenvolvimento da consciência gramatical e do conhecimento explícito da língua. A consciência e o conhecimento gramatical são muito importantes no ensino das línguas, devido ao seu contributo direto para a competência comunicativa dos alunos e dos falantes.

Durante muito tempo, a gramática teve (e continua a ter) um lugar de destaque, por vezes controverso, nos programas de ensino da língua materna. Embora a importância concedida à gramática tenha oscilado, "no currículo português houve sempre algum espaço para o ensino da gramática", como observam Costa e Rodrigues (2019). O que essa afirmação ilustra é que, mesmo nos momentos em que se falou menos dela,

nunca se chegou a excluí-la do ensino formal. Afinal, a gramática é vista como ferramenta essencial para a consciencialização linguística e para a formação de um saber explícito, e é disso que depende, em grande medida, a capacidade dos alunos de fazer uso da língua com segurança em situações variadas. Tal como noutros países europeus, o debate português passou, ao fim de décadas, de "devemos ou não ensinar gramática" para perguntas mais concretas, tais como: para que a ensinamos? O que selecionamos? De que modo o fazemos?

Estas questões têm orientado a mudança das metodologias gramaticais utilizadas nas salas de aula. Vale lembrar que um dos principais fins, dito de modo claro ou apenas sugerido, que se espera do seu ensino é que os alunos comuniquem com mais eficácia. Como resume Fonseca (2004), quando se adquire uma sólida competência gramatical, realiza-se precisamente "o grande objetivo declarado ou implícito do ensino da gramática: melhorar a expressão oral e escrita dos alunos" (Fonseca, 2004, p.104). Em síntese, ensinar gramática nunca é um fim isolado, mas sim uma ferramenta para que as pessoas falem e escrevam com mais clareza e rigor e, ao mesmo tempo, para que passem a refletir criticamente sobre a língua que usam e a forma como a usam. No domínio do ensino da língua materna, particularmente no que respeita à gramática, impõem-se três interrogações centrais: por que razão se ensina gramática, o que se deve ensinar e de que modo o ensino deve ser conduzido. Estas questões remetem para o papel essencial da gramática na formação de falantes competentes, capazes de dominar não apenas os mecanismos formais da língua, mas também de usá-los com eficácia em diferentes contextos comunicativos.

A consciência linguística, isto é, a capacidade de refletir sobre a língua, emerge como um dos pilares fundamentais da competência comunicativa. Ensinar gramática é, assim, um meio de desenvolver essa consciência, promovendo uma compreensão mais profunda dos recursos expressivos da língua e da sua organização interna. Contudo, o modo como se concebe e se pratica o ensino da gramática tem sofrido reformulações ao longo das últimas décadas, refletindo diferentes paradigmas teóricos e contextos educativos. Importa, no entanto, sublinhar que estas transformações não configuram uma trajetória linear de superação de modelos anteriores. Pelo contrário, aquilo que

se verifica é uma coexistência de diversas abordagens, frequentemente combinadas nas práticas letivas atuais (Costa e Rodrigues, 2019).

A gramática tradicional, fortemente marcada pelo modelo normativo e descritivo da língua, teve durante muito tempo uma presença quase exclusiva nas aulas de Português. Focava-se na memorização de regras e na classificação de unidades linguísticas, com base numa perspetiva essencialmente prescritiva. Esta abordagem, ainda hoje presente em muitas práticas docentes, tende a privilegiar a correção formal em detrimento da funcionalidade comunicativa.

Em contraponto, a partir da segunda metade do século XX, começaram a ganhar expressão propostas de matriz funcional e comunicativa, que colocam a gramática ao serviço da produção e compreensão de textos. Estas propostas entendem a aprendizagem gramatical como um processo de construção ativa do conhecimento, que parte da observação de dados linguísticos em uso e conduz à sua sistematização (Fonseca, 2004). Neste enquadramento, a gramática passa a ser ensinada em articulação com a leitura, a escrita e a oralidade, visando o desenvolvimento da competência discursiva e não apenas o domínio de nomenclaturas.

Entre estas abordagens destaca-se a Pedagogia dos Textos, proposta por Joaquim Fonseca, que defende que os conteúdos gramaticais devem ser abordados a partir de textos autênticos, com uma forte ligação ao contexto comunicativo. A gramática surge, assim, como instrumento para interpretar e produzir enunciados com maior eficácia, sendo integrada nas tarefas de leitura e escrita (Fonseca, 2004, p. 104).

Outra proposta relevante é a do Laboratório Gramatical, concebido por Inês Duarte, que assenta numa lógica de descoberta orientada. O ponto de partida são dados linguísticos (frases, segmentos de texto, construções específicas) que os alunos devem analisar, manipular e comparar, formulando hipóteses sobre o seu funcionamento e validando-as posteriormente com o apoio do professor. Esta abordagem valoriza a autonomia intelectual do aluno e promove uma relação reflexiva com a língua, permitindo transformar o saber implícito em conhecimento explícito (Duarte, 1991).

Embora distintas, estas propostas não são mutuamente exclusivas. Como observam Silvano e Rodrigues (2010), é possível e desejável integrar os princípios de ambas numa prática pedagógica coerente e funcional. Trata-se, em última instância, de adequar a abordagem aos objetivos de aprendizagem, às características dos alunos e às orientações curriculares em vigor. Desta forma, "o ensino da gramática deve conciliar a dimensão de uso com a dimensão de reflexão sistemática sobre a língua" (Silvano e Rodrigues 2010, p. 278)."

Estas perspetivas coexistem com outras mais recentes, informadas pelos avanços da linguística e pelas orientações curriculares em vigor. Com efeito, os documentos oficiais portugueses, como o *Referencial para o ensino da gramática e da consciência metalinguística* e as *Aprendizagens Essenciais*, defendem uma visão integradora, que articule a gramática com as competências de leitura, escrita e oralidade. Em particular, as *Aprendizagens Essenciais* para o 10.º ano estabelecem que os alunos devem "compreender e aplicar conhecimentos sobre o funcionamento da língua em diferentes domínios (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, léxico, texto e discurso)" (DGE, 2018, p. 8), o que pressupõe um trabalho sistemático e contextualizado sobre os fenómenos gramaticais.

A proposta didática aqui delineada inspira-se na abordagem de Duarte (1992) e na lógica do laboratório gramatical, por se considerar que esta metodologia se adequa particularmente às características da turma em causa, bem como às exigências do currículo. O contexto de estágio revelou uma turma com interesse pelos conteúdos linguísticos, mas com dificuldades em mobilizar um saber gramatical explícito, quer na análise de estruturas frásicas, quer na produção escrita. Esta constatação, aliada à importância atribuída à gramática nos documentos orientadores, justificou a opção por uma intervenção centrada na descoberta e na sistematização.

Os laboratórios foram concebidos com base em fenómenos linguísticos relevantes para o nível de ensino, nomeadamente a identificação das funções de sujeito, de complemento direto e da classificação de orações subordinadas substantivas e adjetivas relativas. As frases utilizadas foram, na sua maioria, criadas especificamente para os exercícios, embora algumas tenham sido inspiradas em excertos das obras em

estudo. Evitou-se, no entanto, a simples transposição de fragmentos literários, optando-se por construções adaptadas que permitissem uma exploração mais controlada dos conteúdos.

Cada atividade seguia um percurso que ia da observação à sistematização: pedia-se aos alunos que identificassem padrões, comparassem formas, justificassem opções e formulassem generalizações. Este processo pretendia tornar visíveis os mecanismos subjacentes à construção da frase, desenvolvendo a capacidade de analisar e de refletir sobre o funcionamento da língua. Ao mesmo tempo, incentivava-se a transferência desse saber para contextos de produção textual, reforçando a ligação entre gramática e comunicação.

A escolha desta abordagem encontra ainda respaldo no *Projeto Curricular de Domínio de Autonomia* da escola (PCDA), que valoriza práticas de ensino que promovam a autonomia dos alunos, a reflexão crítica e o uso consciente da língua em diferentes contextos. O laboratório gramatical, ao colocar o aluno no centro do processo de descoberta, contribui para a concretização destes objetivos, ao mesmo tempo que responde às orientações das *Aprendizagens Essenciais*, que apontam para a construção de uma competência gramatical sólida e transferível.

Importa sublinhar que esta metodologia não exclui outras abordagens, nem pretende funcionar como modelo único. A gramática pode (e deve) ser ensinada de formas diversas, ajustadas aos objetivos de cada aula, ao perfil dos alunos e às características dos conteúdos. Contudo, numa perspetiva de ensino reflexivo e orientado para a construção de saberes duradouros, o laboratório gramatical revela-se uma estratégia eficaz, por articular descoberta, sistematização e aplicação.

Finalmente, não se pode ignorar o impacto das tecnologias digitais neste processo. A possibilidade de recorrer a plataformas interativas, formulários digitais, vídeos explicativos e outros recursos em linha permite diversificar as propostas, facilitar o acesso à informação e tornar o estudo da gramática mais motivador. O uso de laboratórios digitais, por exemplo, alarga o alcance da metodologia, tornando-a mais apelativa para os alunos e compatível com os seus modos habituais de interação.

Assim, o ensino da gramática, longe de ser um exercício árido e descontextualizado, pode tornar-se uma experiência significativa, centrada na linguagem real, na participação ativa e no pensamento crítico.

2.2. Presença das Tecnologias no Ensino

A tecnologia tem vindo a manifestar-se de forma cada vez mais proeminente nos nossos dias. Com ela, várias tarefas e atividades quotidianas sofreram alterações com impacto significativo (positivo ou negativo) na vida dos seres humanos. Não podemos negar que o avanço tecnológico permitiu uma melhoria significativa do mundo, tornando-o mais eficiente, conectado e acessível. No dia a dia, essa mesma tecnologia oferece comunicação instantânea, automação de tarefas e acesso imediato a dados, tornando o mundo mais interligado e facilitando a circulação de informações entre continentes. Existiram, de facto, melhorias em diversas áreas, como na saúde, no meio ambiente, na economia, no mundo do trabalho e na própria educação, onde recursos digitais e aulas à distância abriram novas portas ao conhecimento, formando modos de aprender que ultrapassam limites geográficos e temporais. O desenvolvimento tecnológico das últimas décadas abriu um leque de possibilidades para a educação que se torna urgente explorar. Contudo, o uso de tecnologias digitais em sala de aula não deve ser perspetivado como um fim em si mesmo, mas antes como um meio de promover práticas efetivamente inovadoras no ensino (Cardoso et al., 2022, p. 61). Neste contexto, torna-se relevante esclarecer o que se entende por tecnologia digital educativa. O conceito não se limita ao simples uso de equipamentos tecnológicos, mas abrange sobretudo os recursos digitais que são pensados ou adaptados com uma finalidade pedagógica. Podemos falar, por exemplo, de plataformas de apoio ao ensino e à aprendizagem, como a Escola Virtual ou o Google Classroom, que oferecem não apenas a partilha de conteúdos, mas também a gestão de tarefas e a possibilidade de acompanhar o progresso dos alunos de forma sistemática. A estas plataformas juntam-se inúmeros recursos multimédia que, quando bem utilizados, enriquecem o processo educativo: vídeos explicativos que condensam conteúdos complexos, jogos educativos

que estimulam a participação, podcasts que permitem revisitar temas em qualquer lugar ou sequências interativas que colocam o aluno no centro da atividade. O traço distintivo destes recursos não está apenas no suporte tecnológico, mas sobretudo na intencionalidade pedagógica que lhes está associada, isto é, no modo como potenciam aprendizagens ativas, diversificadas e significativas, aproveitando a interatividade, a multimodalidade e a flexibilidade de acesso que caracterizam o digital (Cardoso et al., 2022, p. 63). Assim, uma apresentação em PowerPoint usada como mero substituto do quadro dificilmente pode ser considerada inovação; já um recurso que convoca o aluno a interagir, responder a questionários online ou receber feedback imediato constitui uma prática capaz de transformar efetivamente a dinâmica da sala de aula.

Como referem Moreira e Schlemmer (2020), "os computadores e a internet não são remédios instantâneos para currículos mais ou menos obsoletos, nem tão pouco camuflagens para as tradicionais instruções didáticas. A ênfase não está na tecnologia, sendo que esta atua como um ambiente promotor de redes de aprendizagem e conhecimento. O foco deve estar nas condições que afetam a apropriação tecnológica, importando consigo um significativo incremento do sentido e da qualidade na educação" (Moreira & Schlemmer, 2020, p.6). Por outras palavras, a mera introdução de novas ferramentas digitais não garante por si só melhorias no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental repensar como essas ferramentas são utilizadas pedagogicamente.

Tal como já foi mencionado anteriormente, historicamente, o ensino da gramática e das línguas passou por metodologias muito tradicionais e centradas na memorização de regras. Durante grande parte do século XX, o ensino de línguas clássicas, como o latim, esteve associado a um estudo "seco" de conteúdos gramaticais, frequentemente sem sentido para os alunos. Não é surpreendente, portanto, que muitos desenvolvessem animosidade em relação a estas aulas. Como descreve Churchill acerca da sua primeira aula de Latim, foi-lhe imediatamente apresentada uma gramática para decorar mecanicamente, sem qualquer contexto ou significado prático, uma experiência desanimadora: *"You have never done any Latin before, have you? […] This is a Latin grammar. […] You must learn this […]. What on earth did it mean? Where*

was the sense in it? It seemed absolute rigmarole to me" (Churchill, 1960, pp. 17-18, citado em Guedes Ferreira, 2019). Tal abordagem excessivamente formal e normativa resultava em aulas pouco motivadoras e inovadoras. No entanto, "isto é algo que já há muito não acontece no nosso país, posto que houve, sobretudo a partir da década de 80 do século XX, um grande investimento na formação dos docentes de línguas clássicas" (Ferreira, 2019, p. 61). Desde a década de 80, as escolas têm investido numa renovação pedagógica que inclui a formação contínua dos professores, facto esse que se traduziu numa mudança visível no ensino da gramática, em que os modelos rígidos foram sendo abandonados em favor de estratégias mais comunicativas e reflexivas. Essa evolução forçou uma nova organização dos planos de estudo e das orientações dos professores, que reconheceram que a gramática se aprende mais e melhor dentro de situações reais em vez de exercícios repetitivos. Várias normas oficiais vieram dar peso a esta ideia: o Guião para o Programa de Português do Ensino Básico, por exemplo, diz que o saber gramatical deve surgir dentro de atividades de leitura e escrita e acompanhar metodologias mais ativas (ME, 2011).

Já no século XXI, a difusão da informática e da Internet multiplicou ferramentas tecnológicas acessíveis gratuitamente e disponíveis a partir da sala de aula, abrindo espaço a programas, plataformas e recursos multimédia que os professores podem explorar. Ao mesmo tempo que novas metodologias de ensino-aprendizagem eram experimentadas nas salas de aula, começaram, também, a chegar as primeiras ferramentas tecnológicas concebidas para o ensino. Na segunda metade do século XX, recursos digitais, tais como retroprojetores, vídeos educativos e laboratórios de línguas introduziam suportes diferentes dos tradicionais, suportes não escritos e mais tecnológicos no contexto escolar. Contudo, a verdadeira mudança de paradigma ocorreu entre as décadas de 1990 e 2000, com a ampla difusão dos computadores pessoais e, sobretudo, com a chegada da Internet aos estabelecimentos de ensino. Esse hiato temporal estabelece o nascimento da era digital na educação, momento em que as tecnologias deixaram de ser meros acessórios e passaram a definir, de modo estrutural (ainda que limitado), os cenários de aprendizagem.

2.2.1. . A Emergência da Era Digital no Ensino

Vivemos hoje em plena era digital, na qual alunos e professores estão rodeados de dispositivos e recursos tecnológicos no seu quotidiano, amplamente potenciados pela emergência e expansão da Inteligência Artificial. Tal contexto reflete-se inevitavelmente na educação: os docentes do século XXI podem e devem recorrer, com vantagem, às novas tecnologias no processo de ensino. Como salienta Ferreira (2019), "vivemos em plena era digital, pelo que os docentes desta língua que muitos sentem como 'jurássica' podem e devem recorrer, com vantagem, às novas tecnologias" (p. 62). Esta afirmação, feita a propósito do latim, aplica-se a todas as áreas disciplinares, incluindo o ensino da gramática da língua materna. Os estudantes de hoje, nascidos e criados num mundo digital, nutrem em geral particular apreço pelas novas tecnologias, o que significa que integrar essas tecnologias nas atividades escolares pode aumentar o interesse e a motivação dos discentes. Na ótica do estudante, "esta opção ajuda a criar algum entusiasmo por permitir aliar o estudo, maçador, a algo do seu agrado. Além disso, a realização de atividades no computador permite, eventualmente, produzir a sensação ilusória de que o esforço para realizar as tarefas será mais ligeiro" (Ferreira, 2019, p. 62). Em outros termos, usar o computador e outros meios digitais pode tornar o estudo da gramática menos intimidante ou aborrecido, ao associar as tarefas escolares a um meio que lhes é familiar e lúdico.

Do ponto de vista do professor, as tecnologias digitais traduzem-se em melhores ganhos de eficiência e num maior alcance pedagógico. Por exemplo, ao utilizar uma plataforma educativa, o docente pode disponibilizar conteúdos e montar exercícios interativos que oferecem correção imediata. Na prática, "o recurso às novas tecnologias (e aos testes realizados no Moodle em particular) facilita a disponibilização de informação e a criação de exercícios a cuja correção o aluno pode aceder mal indique a resposta que considera correta" (Ferreira, 2019, p. 62). Ademais, essas plataformas possibilitam ao docente fornecer feedback personalizado: "o professor pode até aproveitar o espaço destinado a deixar 'feedback' para justificar a correção que propõe, em jeito de revisão ou esclarecimento de dúvidas" (Ferreira, 2019, p. 62).

Desse modo, o aluno pode progredir autonomamente no seu estudo, sem ter de esperar pela aula seguinte para ver as suas respostas validadas (Ferreira, 2019, p. 62).

Reconhecendo a nova realidade, o sistema educativo português tem avançado com medidas que visam integrar o digital nas escolas de forma efetiva. O Plano de Ação para a Transição Digital (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020)[1] exemplifica essa ambição, criando um programa detalhado que inclui a entrega de computadores pessoais a alunos e professores, a garantia de ligação à Internet em todos os estabelecimentos e o acesso a recursos educativos digitais de qualidade, sem negligenciar a formação contínua que capacita os docentes. A ideia subjacente é, desta forma, assegurar que a tecnologia, quando entra na sala de aula, se traduza em inovação pedagógica e em ganhos reais para a aprendizagem.

2.2.2. Impactos da Era Digital no Ensino da Gramática

A revolução tecnológica das últimas décadas inspirou maneiras inéditas de ensinar gramática, levando professores a repensar metodologias tradicionais. Estudos recentes destacam a criação de recursos educativos digitais (RED) para o ensino do Português, visando promover práticas mais ativas e centradas no aluno, em contraste com os métodos mecânicos de outrora. Cardoso & Rodrigues *(2018)*, por exemplo, sublinham o desafio de desenvolver RED que aproveitem os avanços da investigação didática no ensino básico. Esses recursos, como jogos educativos, blogues, páginas web ou apresentações multimédia, possuem potencial para integrar conteúdos gramaticais de forma interativa. Contudo, o uso de tecnologia por si só não garante inovação pedagógica. Muitas vezes, as ferramentas digitais servem apenas de suporte a aulas expositivas tradicionais ou reproduzem fichas em formato eletrónico sem alterações significativas. Um exemplo comum é o PowerPoint, frequentemente utilizado apenas para apoiar *slides* de aulas teóricas monótonas, sem modificar a dinâmica de ensino. A

[1] legislação de 2020 determinada pelo ensino remoto de emergência ditada pela pandemia por COVID-19.

tecnologia oferece oportunidades, mas é a forma de utilizá-la, alinhada a metodologias ativas, que determina seu impacto transformador.

Uma das metodologias-chave por trás dessas novas práticas é a Oficina Gramatical (também chamada de *laboratório gramatical*). Proposta originalmente por *Inês Duarte (1992)*, a oficina gramatical parte do pressuposto de que o aluno, devidamente orientado, pode descobrir por si próprio as regras de funcionamento da língua com base em exemplos e no seu conhecimento intuitivo de falante. Duarte define que, nas aulas de Português, deve existir um espaço em que "a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua [surja] como componente autónoma", proporcionando aos alunos "múltiplas ocasiões para um trabalho 'laboratorial' sobre a língua, desligado dos objetivos comunicativos". Por outras palavras, a oficina configura-se como um "laboratório" em sala de aula, no qual os estudantes investigam dados linguísticos.

Inês Duarte (1992) introduziu o conceito de laboratório gramatical, também denominado oficina gramatical, como resposta à pouca valorização do ensino explícito da gramática nas aulas de Português. Nesse modelo, rompe-se com a memorização passiva de regras e adota-se uma abordagem indutiva e ativa, centrada na descoberta orientada das regularidades da língua. Parte-se do pressuposto de que o aluno, se convenientemente conduzido pelo professor através de atividades exploratórias, consegue formular por si próprio as regras de funcionamento da língua com base no conhecimento intuitivo que já possui enquanto falante (Duarte, 1992, p.165). A língua passa a ser vista como objeto de investigação: observam-se dados linguísticos, formulam-se hipóteses e generalizações sobre o seu funcionamento e, gradualmente, explicita-se o conhecimento implícito que o aluno já detém implicitamente. Desta forma, o laboratório gramatical promove uma atitude reflexiva do estudante e aprendente, que assume um papel central no processo de aprendizagem, desenvolvendo a sua consciência linguística e capacidade metacognitiva sobre a língua materna (Duarte, 1992, p.166).

Duarte (1992) propôs uma estrutura-base para as atividades de laboratório gramatical assente em quatro etapas fundamentais:

1- (apresentação dos dados linguísticos alvo de análise;
2- descrição, comparação e compreensão desses dados pelo aluno, identificando regularidades;
3- realização de exercícios de prática ou aplicação, que consolidam as generalizações descobertas;
4- avaliação do que foi aprendido.

A fase de prática revela-se especialmente importante para fixar na memória de longo prazo as generalizações formuladas (Duarte, 1992, p.171), enquanto a etapa de avaliação requer que o professor dê feedback imediato e esclarecedor ao aluno sobre o seu progresso (Duarte, 1992, p.172) , garantindo, assim, a correção de eventuais conceções erradas. Este método de descoberta guiada insere-se numa tendência de ensino reflexivo da gramática, em sintonia com abordagens construtivistas e de "aprendizagem pela descoberta" descritas na literatura internacional (Hudson, 1992; Costa & Santos, 1999). Vários autores sublinham as mais-valias do laboratório gramatical, quer no plano instrumental (auxiliando os alunos a tomarem consciência e formularem por si mesmos as regras que já aplicam intuitivamente e as que devem aplicar em determinados contextos), quer no plano cognitivo, desenvolvendo o pensamento analítico, a autonomia e o rigor na observação dos fenómenos linguísticos (Silvano & Rodrigues, 2010, p.724). A vertente marcadamente experimental deste método proporciona aos alunos a oportunidade de questionar e refletir sobre a língua de forma ativa, "treinando o pensamento analítico e a experimentação" (Silvano & Rodrigues, 2010, p.724), em contraste com abordagens tradicionais baseadas na exposição teórica e na memorização de definições. Desse modo, o laboratório gramatical contribui para que os alunos construam um conhecimento explícito da língua, isto é, uma sistematização consciente do saber linguístico, tornando-os gradualmente capazes de explicar e transferir esse saber para novas situações comunicativas.

Nas décadas seguintes à proposta pioneira de Duarte, vários investigadores, entre os quais Ana Luísa Costa, aprofundaram e diversificaram os princípios teóricos e metodológicos do laboratório gramatical. Costa e colegas evidenciaram a necessidade

de renovar o ensino da gramática segundo paradigmas indutivos, enfatizando a articulação entre a reflexão gramatical e as competências de uso da língua. Por exemplo, Costa & Santos (1999) defendem nos curricula nacionais uma gramática pedagógica focada em "o que ensinar e porquê", sublinhando metodologias ativas centradas no aluno. Em trabalhos posteriores, Costa e colaboradores consolidaram o modelo de oficina gramatical enquanto boa prática de ensino da língua materna, integrando-o em sequências didáticas eficazes. De facto, em estudos empíricos, a própria Ana Luísa Costa tem apresentado o laboratório gramatical como um exemplo bem-sucedido de prática pedagógica, evidenciando que este promove aprendizagens mais significativas do que o ensino gramatical expositivo tradicional (Costa & Valente Rodrigues, 2019, p.22). Entre as contribuições de Costa destaca-se também a perspetiva de pedagogia dos discursos, que procura articular o ensino da gramática com a leitura e a escrita de textos reais, tornando a aprendizagem gramatical mais contextualizada e funcional. Essa integração reforça a ideia de que o laboratório gramatical não implica trabalhar a gramática de forma isolada; pelo contrário, as atividades de descoberta podem e devem relacionar-se com os usos autênticos da língua em diversos géneros textuais (Silvano & Rodrigues, 2010, p.276). Em síntese, os contributos teórico-metodológicos de Ana Luísa Costa passam por reafirmar o laboratório gramatical como estratégia central no desenvolvimento da consciência linguística, enquanto atualizam o método para os desafios do currículo atual, procurando equilibrar a explicitação formal com a significatividade comunicativa das atividades gramaticais.

Com os avanços tecnológicos do século XXI, o contexto digital trouxe novas oportunidades (e desafios) para a aplicação do método do laboratório gramatical. Vários estudos recentes em didática das línguas exploram como recursos digitais podem potenciar estratégias de descoberta gramatical. Adriana Cardoso et al. (2018; 2019) investigaram precisamente o papel dos Recursos Educativos Digitais (RED) no ensino/aprendizagem da gramática, concebendo e avaliando ferramentas digitais inspiradas no laboratório gramatical. Num desses estudos, Cardoso et al. apresentam o *Laboratório Gramatical Digital: A Força das Sílabas*, um RED desenvolvido para alunos

do 3.º ano de escolaridade que visa aprimorar a competência metafonológica relativa à acentuação tónica em Português Europeu. Este recurso adota explicitamente uma abordagem de descoberta ("learning by discovery") implementando um verdadeiro laboratório gramatical em ambiente digital, no qual os alunos exploram exemplos, identificam padrões silábicos e inferem regras de acentuação. Paralelamente, os autores desenvolveram o recurso *Cozinhar a Aprender*, centrado no género textual "receita", que proporciona uma aprendizagem por descoberta através da análise de modelos textuais concretos. Ambos os recursos digitais foram concebidos para promover uma mudança de paradigma face às práticas tradicionais, tornando-as mais ativas e centradas no aluno. Importa notar, contudo – e os próprios Cardoso et al. o enfatizam – que a mera introdução de tecnologias digitais na sala de aula não equivale automaticamente a inovação pedagógica. Com base na literatura da e-Didática, estes autores alertam que muitas vezes as tecnologias são usadas como mera "montra" para a continuidade de práticas expositivas ou para fichas em formato digital que pouco diferem das de papel (Almeida et al., 2015; Ferrão & Barbeiro, 2011, cit. in Cardoso et al., 2020, p.86). Ou seja, a tecnologia, por si só, não constitui inovação didática (Cardoso et al., 2020, p.86). A verdadeira inovação reside na mudança de método: é preciso que os RED incorporem modelos pedagógicos novos ou aprimorados. Nesse sentido, Cardoso et al. (2020, p.87) defendem a adoção de um modelo construtivista de aprendizagem, em detrimento de práticas transmissivas centradas no professor. Os recursos digitais devem tirar partido das características únicas da tecnologia para viabilizar processos de aprendizagem que não seriam possíveis pelos meios convencionais. Por exemplo, um RED verdadeiramente inovador pode proporcionar aprendizagens imersivas em cenários virtuais, oferecer feedback imediato e adaptar-se ao ritmo individual de cada aluno – elementos dificilmente reproduzidos no ensino tradicional. No caso dos recursos desenvolvidos por Cardoso e colegas, o caráter inovador advém justamente de uma confluência de fatores:

1- a integração de estratégias de descoberta do funcionamento da língua, à semelhança do laboratório gramatical;

2- a transposição para o meio digital de metodologias consagradas como boas práticas no ensino do Português (entre as quais a própria abordagem de laboratório gramatical);
3- a criação de contextos de aprendizagem significativos e interativos, através de cenários virtuais que motivam os alunos;
4- o recurso à multimodalidade proporcionada pelas tecnologias (texto, imagem, som, animação), de forma articulada e eficaz, para estimular a aprendizagem pelos vários canais cognitivos.

Os estudos de Cardoso et al. mostram que, quando bem concebida, a integração do digital pode potenciar o laboratório gramatical, trazendo novos dinamismos (por exemplo, jogos educativos, vídeos interativos, exercícios autocorretivos) que tornam a aprendizagem gramatical mais envolvente sem abdicar do rigor metodológico. Crucial é distinguir entre a simples utilização de ferramentas tecnológicas e a adoção de metodologias pedagógicas inovadoras: a tecnologia deve estar ao serviço de uma abordagem didática coerente, neste caso, a abordagem reflexiva e ativa do laboratório gramatical, e não ser um fim em si mesma (Cardoso et al., 2020, p.86-87).

Um exemplo concreto dessa sinergia entre metodologia e tecnologia é dado por Ana Maria Guedes Ferreira (2019), ao relatar a implementação de uma oficina gramatical digital no contexto do ensino do Latim. Trabalhando com estudantes universitários de latim e, enfrentando o desafio de um tempo presencial reduzido e da necessidade de maior autonomia discente, Ferreira concebeu uma oficina gramatical na plataforma *Moodle*, onde disponibilizou exercícios gramaticais para serem realizados online, como preparação prévia às aulas presenciais. A autora baseou-se no princípio orientador de Duarte (1992) e partilhou da perceção de que o aluno, agindo como um "investigador" da língua, é capaz de construir conhecimento gramatical se for bem orientado. Assim, estruturou a oficina digital de modo a conduzir os alunos na formulação das regras, ao seu ritmo, a partir de exemplos do latim. Uma preocupação central na conceção desse recurso foi garantir que a dimensão formativa do laboratório gramatical não se perdesse no ambiente digital. Ferreira (2019, p.62) salienta que era fundamental fornecer feedback imediato aos estudantes, nomeadamente o acesso às soluções

corretas de cada exercício, para que eles pudessem verificar de imediato se estavam a compreender corretamente a matéria e corrigir o rumo em caso de erro. Com esse intuito, optou por construir todos os exercícios no Moodle, tirando partido das funcionalidades de autocorreção e feedback automatizado da plataforma (Ferreira, 2019, p.62). Segundo o seu relato, a oficina gramatical digital trouxe benefícios palpáveis: por um lado, permitiu rentabilizar o tempo de aula presencial, já que os alunos chegavam à aula com uma primeira exploração feita e podiam então esclarecer dúvidas específicas, em vez de gastar tempo com a introdução teórica básica; por outro lado, possibilitou que cada aluno progredisse ao seu próprio ritmo, repetindo os exercícios quantas vezes necessário até à compreensão plena – algo difícil de viabilizar no formato tradicional em grupo. Além disso, Ferreira notou uma melhoria na autonomia e motivação dos estudantes de latim, que aderiram positivamente à novidade de um estudo gramatical mais flexível e interativo. Este exemplo ilustra que a utilização do meio digital pode amplificar as vantagens do laboratório gramatical (flexibilização de tempos e espaços de aprendizagem, imediaticidade do feedback, adequação ao ritmo individual, etc.), desde que se mantenha fiel aos princípios pedagógicos subjacentes: a descoberta guiada, o rigor na sistematização e o acompanhamento próximo (mesmo que virtual) por parte do professor.

Para além das contribuições já mencionadas, importa destacar também os trabalhos de Cristina Vieira, Patrícia Ferreira e Antónia Estrela, que têm desenvolvido investigações relevantes sobre laboratórios gramaticais. Cristina Vieira (2008, 2010) tem refletido sobre o valor do conhecimento gramatical no processo de aprendizagem e sobre os desafios que a gramática coloca aos alunos, propondo abordagens exploratórias próximas do modelo de oficina gramatical. Patrícia Ferreira tem igualmente conduzido experiências didáticas em torno do trabalho laboratorial da língua, procurando evidenciar o papel da experimentação e da análise de dados linguísticos como estratégias para promover a autonomia e a consciência metalinguística dos estudantes. Já Antónia Estrela tem investigado a articulação entre a didática da gramática e as práticas de ensino, sublinhando a pertinência de metodologias ativas que favoreçam a descoberta e a reflexão sobre os usos da língua

em contextos autênticos. Em conjunto, estas perspetivas alargam o quadro teórico-metodológico do laboratório gramatical, reforçando a sua atualidade e utilidade no ensino do Português.

2.2.3. O Papel do Professor na Era Digital

A evolução tecnológica não diminuiu a importância do professor. Pelo contrário, exigiu uma ressignificação do seu papel. Se antes o docente era tido, principalmente, como transmissor de conhecimentos, hoje espera-se que atue, de igual modo, como um mediador e facilitador da aprendizagem, especialmente quando são utilizadas ferramentas digitais, uma vez que é o professor quem seleciona as tecnologias adequadas, quem desenha as atividades e orienta os alunos na utilização pedagógica desses recursos.

É evidente que a eficácia das ferramentas digitais depende da forma como o professor as integra no plano pedagógico. Retomando a reflexão de Moreira e Schlemmer (2020) mencionada anteriormente, a tecnologia por si só não garante qualquer melhoria – é fundamental criar as condições didáticas necessárias para que ela faça uma diferença positiva. O professor, neste caso, deve ter claros os objetivos de ensino-aprendizagem e usar as ferramentas tecnológicas alinhadas com esses mesmos objetivos, evitando o uso de forma acessória e aleatória ou simplesmente por "moda". Como vimos, no exemplo da oficina de gramática na plataforma Moodle, foi a estratégia pedagógica do professor (antecipar os exercícios para estudo autónomo e fornecer feedback imediato) que fez da ferramenta um sucesso, e não a plataforma e ferramenta em si mesma. Adicionalmente, o professor na era digital deve estar preparado para lidar com novos desafios. Esses desafios passam por gerir salas de aula híbridas (presenciais e virtuais), avaliar competências digitais, incentivar a colaboração *online*, entre outros. As competências digitais docentes tornaram-se imprescindíveis. Por isso, como citado, há uma “forte aposta no plano de capacitação digital de docentes” nas políticas educacionais recentes. Investir na formação contínua dos professores, tanto no domínio técnico das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) quanto no

domínio pedagógico (didáticas digitais), é, sem dúvida, uma condição fundamental para que a transição digital que se nota no mundo atual resulte em melhoria do ensino.

Ainda que as tecnologias sejam benéficas em alguns aspetos, a incorporação do digital não implica abandonar totalmente as práticas presenciais ou tradicionais. Na verdade, o desafio está em articular o melhor dos dois mundos. Cardoso et al. (2022) enfatizam que "o diálogo entre o presencial e o *online* é fundamental para a transição digital em curso" (p. 80). Um ensino de gramática eficaz na era digital provavelmente combinará momentos presenciais. Por exemplo, discussão em sala, clarificação de dúvidas complexas, interação entre professor e aluno, com momentos online, exercícios autocorretivos, jogos educativos, fóruns de discussão sobre questões linguísticas, etc. Neste paradigma, o professor atua como designer de experiências de aprendizagem híbridas, sabendo quando e como usar cada recurso.

Resumidamente, é responsabilidade do professor atuar como um agente de inovação bem informado e crítico. Ele deve avaliar quais são as ferramentas tecnológicas adequadas a determinados objetivos gramaticais e planear o uso dessas ferramentas de forma a potencializar a aprendizagem, seja aumentando a motivação, oferecendo feedback imediato ou promovendo aprendizagens mais ativas. Além disso, o docente precisa, também, de orientar os alunos a utilizarem esses recursos de maneira responsável e proveitosa. Sem uma mediação pedagógica adequada, a tecnologia pode facilmente tornar-se um recurso de uso fútil ou ineficaz. Por isso, enfatiza-se que o foco não está na tecnologia em si, mas sim nas condições pedagógicas em que ela é utilizada. Exige-se, então, que o professor do século XXI desenvolva duas competências complementares: a científica e pedagógica tradicional (conhecimento dos conteúdos gramaticais, domínio das metodologias de ensino, etc.) e a digital. Isto é, a capacidade de usar e integrar ferramentas como plataformas de e-learning, softwares linguísticos, recursos interativos e redes sociais educativas, sempre alinhando seu uso aos objetivos de aprendizagem. A evolução tecnológica e a chegada da era digital mudaram profundamente a sala de aula, e o ensino da gramática não ficou de fora. Hoje, temos à mão recursos antes inimagináveis: bancos de dados

(corpora) eletrónicos que mostram a língua em uso real e contextos reais, aplicações onde se criam exercícios de gramática que funcionam como jogos, sites e plataformas que fornecem feedback em tempo real e ambientes virtuais que imitam conversas reais.

No entanto, como apontam os autores mencionados, ter essas ferramentas à disposição não é o suficiente para que a aprendizagem melhore e bons resultados sejam obtidos. É preciso um olhar pedagógico atento para que a tecnologia cumpra realmente o seu papel. Evidentemente, o uso digital, quando bem utilizado, torna o ensino da gramática mais dinâmico e proativo: torna-o mais atraente para os alunos (que se sentem mais envolvidos ao usar ferramentas digitais familiares), possibilita abordagens mais ativas e centradas no estudante (como a descoberta de regras por meio de oficinas gramaticais digitais), promove a autonomia e a personalização pedagógica (cada aluno pode progredir no seu próprio ritmo, usando recursos *online* também fora do horário escolar) e permite a integração do ensino da gramática em projetos interdisciplinares e contextos reais simulados, aumentando a relevância do que é aprendido. Em contrapartida, esse uso também apresenta desafios, como a exigência de formação contínua dos docentes, desenvolvimento de materiais de qualidade (os recursos digitais precisam de ser bem elaborados para serem eficientes) e atenção às questões de acessibilidade e inclusão digital, uma vez que nem todos os estudantes possuem as mesmas facilidades de acesso ou habilidades digitais.

O futuro do ensino da gramática provavelmente estará nesse equilíbrio entre o tradicional e o moderno, entre o presencial e o digital, aproveitando os benefícios de cada um.

2.3 Nota resumativa

A análise efetuada nos capítulos anteriores permitiu compreender a evolução do ensino da gramática e o modo como a emergência da era digital veio alterar as práticas educativas. Progressivamente, a gramática passou a ser integrada com outras componentes da língua, como a leitura e a escrita, desvinculada do uso efetivo da língua, para passar a ser entendida como uma ferramenta ao serviço da compreensão,

da produção e da reflexão sobre o funcionamento do discurso. A era digital, repleta de ferramentas diversificadas, propõe uma nova lente para a prática do ensino-aprendizagem da gramática. Plataformas online, ambientes virtuais, jogos educativos e laboratórios gramaticais na Internet oferecem uma via para aulas mais motivadoras, dinâmicas e voltadas ao estudante. Revisões da literatura reconhecem esse potencial ao mostrar que a tecnologia pode ancorar a aprendizagem em contextos reais e produzir ganhos significativos na língua materna.

Todavia, os mesmos autores alertam que, se usadas de modo instrumental e sem intencionalidade clara, essas ferramentas correm o risco de se tornarem apenas enfeites digitais, subtraindo profundidade ao percurso educativo e exigindo, por isso, uma mediação docente crítica, fundamentada e de proximidade. Desta forma, torna-se essencial planear de forma crítica e rigorosa a articulação entre inovação tecnológica e ensino da gramática. Como mostrado, inserir simplesmente ferramentas digitais nas aulas não produz resultados positivos; essa inserção precisa de alinhar-se a estratégias definidas, metas claras e métodos coerentes. Estudos recentes ainda reforçam que o real potencial das tecnologias se concretiza, sobretudo, na maneira como são usadas em sala e na mediação atenta e organizada que o professor exerce ao planejar e conduzir cada atividade.

Foi neste contexto que se concebeu a presente investigação-ação, orientada por uma vontade de explorar, em ambiente real de sala de aula, as possibilidades abertas pelas tecnologias no desenvolvimento da competência gramatical dos estudantes. Pretendeu-se, deste modo, compreender de que forma a introdução de práticas inovadoras, com recurso a diferentes formatos e ferramentas, pode favorecer a apropriação dos conteúdos gramaticais por parte dos alunos do ensino secundário.

3. Metodologia de Investigação-Ação e Estratégia de Intervenção Pedagógica

Neste capítulo, serão apresentadas as linhas orientadoras da intervenção pedagógica levada a cabo. Através desta descrição pormenorizada, pretende-se não apenas relatar uma experiência concreta, mas também oferecer um contributo para a reflexão sobre o ensino da gramática em ambientes mediados por tecnologia, valorizando a integração consciente e fundamentada de novas ferramentas ao serviço da aprendizagem.

3.1. Metodologia de investigação-ação

A metodologia de investigação-ação revelou-se especialmente adequada, na medida em que permite ao professor assumir um papel duplo: simultaneamente docente e investigador. Este modelo implica uma análise contínua da prática educativa, permitindo testar estratégias, observar os seus efeitos e proceder a ajustes em função das evidências recolhidas. Deste modo, a intervenção não se esgota na aplicação de atividades, mas integra um processo dinâmico de planificação, ação, observação e reflexão, com o objetivo de melhorar a qualidade das aprendizagens.

A intervenção pedagógica desenvolvida durante o estágio assentou na metodologia de investigação-ação, entendida como a mais adequada ao contexto escolar por conjugar, de forma equilibrada, a prática letiva com a reflexão crítica. Este modelo coloca o professor no duplo papel de docente e investigador, permitindo-lhe observar de perto o impacto das suas escolhas didáticas e ajustar o percurso sempre que a realidade da turma o exige. Em vez de um plano fixo e imutável, trabalhou-se com ciclos dinâmicos de planificação, ação, observação e reflexão, garantindo que cada decisão partia de evidências recolhidas no terreno e não apenas de intenções prévias.

Para que esse processo tivesse consistência, não bastava aplicar atividades. Tornava-se necessário recolher dados de forma sistemática, através de instrumentos diversificados que permitissem olhar não só para os resultados, mas também para os

caminhos trilhados pelos alunos, as suas dúvidas, as suas descobertas e até as resistências que iam surgindo.

Um dos recursos mais valiosos foi a observação direta. Durante as aulas, foram sendo registados apontamentos sobre a forma como os alunos participavam, as reações imediatas às propostas, os comentários que partilhavam de forma espontânea e as dificuldades que se tornavam mais visíveis. Estas anotações, aparentemente simples, acabaram por ser decisivas, porque permitiram captar nuances do processo de aprendizagem que dificilmente seriam visíveis apenas em números ou percentagens.

Igualmente relevante foi a análise das fichas e dos exercícios gramaticais. Mais do que olhar para a resposta final, interessava perceber o processo: os riscos, as rasuras e as reescritas sucessivas revelavam o grau de segurança ou de hesitação com que os alunos enfrentavam cada tarefa. Através destes detalhes, tornou-se possível compreender melhor onde estavam as dificuldades reais e de que forma os alunos lidavam com elas.

A par disso, os jogos digitais introduzidos em alguns momentos desempenharam um papel duplo. Por um lado, funcionaram como atividades de revisão, num registo mais descontraído. Por outro, permitiram verificar rapidamente até que ponto os conhecimentos tinham sido consolidados. O seu caráter lúdico fez com que os alunos participassem com mais leveza e espontaneidade, mas, ao mesmo tempo, gerou informação preciosa para a reflexão e para o planeamento das etapas seguintes.

Entre todos os instrumentos, merece destaque o laboratório gramatical. A primeira experiência incidiu sobre o grupo nominal, sujeito e complemento direto. A análise das produções revelou que muitos alunos tinham dificuldade em reconhecer orações substantivas e em compreender a sua função na estrutura da frase. Este dado não foi encarado como um obstáculo, mas como um sinal claro daquilo que deveria ser aprofundado. Por isso, planearam-se novos laboratórios, desta vez em formato digital, centrados em orações subordinadas adjetivas relativas e em orações subordinadas substantivas completivas. O processo ilustra bem o espírito da investigação-ação: o

que se aprende numa etapa informa a seguinte, permitindo afinar as estratégias de ensino em função das evidências recolhidas.

Para além da observação e das produções escritas, aplicou-se ainda um questionário online a todos os alunos da turma. Este instrumento tinha como objetivo complementar os dados recolhidos em sala, oferecendo acesso às perceções, preferências e dificuldades manifestadas pelos próprios alunos. O questionário foi pensado com perguntas fechadas e abertas, o que permitiu articular a objetividade dos dados quantificáveis com a riqueza das justificações dadas pelos alunos. Dessa forma, tornou-se possível perceber não apenas as suas preferências, mas também as razões que as sustentavam.

As respostas evidenciaram o entusiasmo dos alunos pela componente digital, que associaram sobretudo à rapidez, à interatividade e à diversidade de recursos. Ainda assim, ficou claro que muitos continuam a sentir-se mais seguros no trabalho em papel, onde podem sublinhar, riscar ou acrescentar notas à margem de forma livre. Esta constatação foi decisiva para manter a aposta num modelo híbrido, capaz de combinar o melhor dos dois mundos: a flexibilidade do digital e a familiaridade do suporte tradicional. Alguns comentários revelaram ainda que as dificuldades não estavam apenas ligadas aos conteúdos gramaticais, mas também ao próprio uso da plataforma, o que tornou necessária a inclusão de momentos de orientação mais direta, ajudando os alunos a ganhar confiança no ambiente digital

O questionário permitiu ouvir diretamente os alunos e reforçou o caráter participativo da investigação-ação. Mais do que um simples instrumento de avaliação da eficácia das atividades, funcionou como um espaço de envolvimento dos estudantes no próprio processo de reflexão. Ao articular os dados recolhidos na observação direta com a análise das produções da turma e com as respostas ao questionário, foi possível obter uma visão mais ampla e consistente do seu percurso, o que facilitou a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas e melhor ajustadas às suas necessidades.

Deste modo, a recolha de dados foi diversificada. Não se limitou a verificar resultados certos ou errados, mas procurou compreender os processos, os obstáculos e as

perceções dos alunos. A diversidade de perspetivas reunida ao longo do processo conferiu maior solidez à reflexão e permitiu que a planificação de cada etapa fosse sustentada em evidências concretas, promovendo um aperfeiçoamento contínuo do ensino.

3.2 *Intervenção pedagógico-didática*

Com base nos contributos teóricos de vários autores que, nas últimas décadas, têm refletido sobre o lugar da gramática no ensino da língua materna, por um lado, e na observação direta em contexto escolar dos alunos, através da qual se identificaram dificuldades frequentes na consolidação de estruturas linguísticas, por outro lado, foi desenhada a intervenção com o intuito de proporcionar aos alunos experiências diversificadas de contacto com os conteúdos gramaticais, favorecendo a sua compreensão e interiorização através da experimentação, da descoberta e da reflexão ativa.

A intervenção pedagógico-didática decorreu no âmbito da prática letiva supervisionada e teve como foco a implementação progressiva de três etapas distintas: numa primeira fase, foram utilizadas perguntas gramaticais organizadas em formato lúdico numa plataforma digital; posteriormente, recorreu-se a laboratórios gramaticais tradicionais, elaborados em suporte físico; finalmente, as mesmas estruturas e conceitos foram trabalhados em ambiente digital, através da plataforma Moodle. Esta sequência metodológica permitiu observar o impacto de diferentes formatos e instrumentos no desempenho gramatical dos alunos e nas suas atitudes face às aprendizagens gramaticais.

A intervenção pedagógico-didática foi organizada em três fases complementares: inicialmente, na primeira regência, foi produzido um questionário gramatical em formato digital, apresentado como um jogo interativo realizado na plataforma Quizziz.com ;na segunda regência, foram implementados laboratórios gramaticais em papel; finalmente, na terceira regência, os alunos realizaram um laboratório gramatical que se dividia em três partes, tendo as partes I e II sido realizadas na plataforma Moodle e a parte III, em papel.

Tabela 1- Divisão das tarefas implementadas

	1.ª regência	**2.ª regência**	**3.ª regência**
Período e duração	Novembro 4 aulas: 2 blocos de 50 minutos e um de 100 minutos	Janeiro 14 aulas: 8 blocos de 50 minutos e 3 de 100 minutos	Abril-Maio 9 aulas: 3 blocos de 50 minutos e 3 de 100 minutos
Atividade didática	Questionário gramatical	Laboratório gramatical sobre o Grupo Nominal Sujeito e Grupo Nominal Complemento Direto	Laboratório gramatical sobre o valor do "Que" nas orações subordinadas substantivas completivas e nas orações subordinadas adjetivas relativas
Recursos didáticos	Formato de jogo numa plataforma *online*	Papel	Formato digital (partes I e II), papel (parte III)

3.2.1. *Primeira regência*

Tendo em conta o contexto atual do ensino e os desafios relacionados com a motivação dos alunos, principalmente no que respeita à aprendizagem da gramática, tornou-se importante (imprescindível, até) explorar metodologias que promovam o envolvimento ativo dos estudantes. Desta forma, a utilização de jogos digitais configura-se como uma estratégia didática inovadora e eficaz. A plataforma Quizizz[2] foi utilizada para aplicar um jogo gramatical interativo, com o intuito de verificar o nível de predisposição dos alunos para a aprendizagem da gramática em formato lúdico. Segundo diversos autores, a gamificação permite associar o prazer do jogo a situações reais de aprendizagem, o que permite que os alunos desenvolvam não só os conteúdos gramaticais, mas também competências de autonomia, autorregulação e colaboração.

[2] Agora com um novo nome : Wayground (https://wayground.com/?lng=en)

Este tipo de estratégia promove uma aprendizagem mais significativa, pois articula elementos motivacionais com objetivos pedagógicos. Além disso, o uso de jogos no ensino da gramática tem demonstrado resultados positivos na participação ativa dos alunos, como observado por Costa e Rodrigues (2019), que afirmam que as novas gerações aprendem mais e melhor através da experimentação e da interação com conteúdos e atividades digitais e tecnológicas. Esta primeira atividade, realizada logo no início da prática pedagógica, não só permitiu entender a recetividade dos alunos às ferramentas digitais, como também revelou um elevado grau de entusiasmo e envolvimento, o que confirmou o potencial do recurso para futuras intervenções.

Neste capítulo, apresentam-se os resultados da intervenção pedagógica "Pico de Maestria", que consistiu na realização de um jogo digital colaborativo na plataforma Quizizz, subordinado ao tema da competência gramatical. Neste estágio, uma das atividades mais significativas foi a aplicação do jogo Pico de Maestria, disponibilizado pela plataforma Quizizz, com o objetivo de consolidar e avaliar competências gramaticais.

Desde logo importa clarificar alguns pontos. O Pico de Maestria não foi criado de raiz pelo professor-estagiário, mas corresponde a uma funcionalidade já existente na aplicação, acessível em modo gratuito. O contributo do docente consistiu, sim, na elaboração de um questionário original, adaptado ao percurso da turma, que integrava vinte e duas questões focadas nas maiores dificuldades identificadas durante as aulas: a análise de sujeitos pós-verbais, a identificação de orações subordinadas substantivas completivas e a distinção entre orações subordinadas relativas. Este alinhamento entre as necessidades detetadas e os itens do jogo assegurou que a atividade não se limitava a entreter os alunos, mas tinha um claro propósito didático.

O modo Pico de Maestria distingue-se dos formatos mais tradicionais do Quizizz, porque valoriza a precisão em vez da rapidez. Os alunos são incentivados a repetir as questões até atingirem o domínio completo, sendo este reforçado através de um sistema de progressão visual representado por uma montanha. A cada resposta

correta, o grupo avançava na classificação coletiva, ao mesmo tempo que cada aluno podia monitorizar o seu progresso. Este equilíbrio entre competição saudável e colaboração em equipa constitui uma das marcas do jogo, uma vez que cada elemento sente responsabilidade pelo desempenho do conjunto.

A escolha desta funcionalidade não foi aleatória. Em primeiro lugar, porque se adequava ao tipo de conteúdos trabalhados. A gramática, ao exigir prática sistemática e reflexão sobre erros, beneficia de atividades que promovem a repetição orientada. A dinâmica do jogo, ao permitir revisitar os mesmos itens até à consolidação, respondia precisamente a essa necessidade. Em segundo lugar, porque introduzia um elemento lúdico que contrasta com as práticas tradicionais centradas em fichas e exercícios escritos. O ambiente mais descontraído ajudou a reduzir a ansiedade associada à resolução de questões gramaticais e incentivou os alunos a participar com maior entusiasmo.

De facto, esta experiência insere-se numa lógica mais ampla de gamificação da aprendizagem, entendida como a utilização de elementos típicos do jogo (como pontos, níveis ou tabelas de classificação) em contextos educativos (Werbach & Hunter, 2012, p. 26). No caso do Pico de Maestria, a mecânica de progressão, associada ao desafio de alcançar o "topo", exemplifica claramente esta estratégia. A literatura recente tem mostrado que a gamificação pode aumentar o envolvimento, a motivação intrínseca e até melhorar a retenção de conteúdos, sobretudo quando utilizada de forma integrada nos objetivos pedagógicos (Fardo, 2013, p. 9). Assim, mais do que um recurso acessório, o jogo funcionou como complemento a um percurso didático pensado para responder às dificuldades reais dos alunos.

É igualmente relevante sublinhar que a opção pelo jogo esteve em sintonia com os documentos curriculares oficiais. As Aprendizagens Essenciais do 10.º ano, por exemplo, destacam a necessidade de desenvolver competências de análise e de explicitação do funcionamento da língua, associadas à leitura e à escrita (ME, 2018). Por sua vez, o PCDA da escola reforça a valorização de metodologias ativas e da

integração de ferramentas digitais como forma de promover aprendizagens significativas. Neste enquadramento, a utilização do Quizizz, em particular através do Pico de Maestria, surge como uma resposta prática às orientações oficiais, permitindo que a gramática fosse trabalhada de forma mais participada e contextualizada.

Realizaram a atividade os 22 alunos da turma organizados em 8 grupos (um grupo de 4 elementos e os restantes de 3 elementos cada).

A opção por uma dinâmica de jogo em grupo teve como objetivo explorar o potencial do trabalho colaborativo em ambiente digital e avaliar o impacto do questionário lúdico (gamificado) no envolvimento dos alunos na realização da atividade. É ainda importante referir que a atividade não tinha apenas o propósito de consolidar aprendizagens. O jogo funcionou igualmente como instrumento de diagnóstico, permitindo aferir o nível de desempenho dos alunos em operações gramaticais que deveriam já estar consolidadas no início do ensino secundário. Com efeito, tratava-se sobretudo de conteúdos de revisão, e não de novos tópicos gramaticais do 10.º ano. Essa dimensão diagnóstica revelou-se fundamental para orientar os passos seguintes da intervenção, ajudando a perceber quais os pontos de maior fragilidade a exigir trabalho sistemático.

Assim, a intervenção pedagógica apoiada no *Pico de Maestria* evidencia como a conjugação entre conteúdos gramaticais exigentes e ferramentas digitais lúdicas pode resultar numa experiência de aprendizagem mais envolvente, ajustada às preferências dos alunos e coerente com as orientações curriculares.

No total, a atividade continha 22 perguntas de gramática, combinando itens de escolha múltipla e itens de completamento (preenchimento de espaços). Cada item incidia sobre conteúdos lecionados, como reconhecimento de funções sintáticas (sujeito, complemento direto, predicativo do sujeito, modificadores), identificação de orações subordinadas (adjetivas/relativas, substantivas, etc.) e classificação de palavras em classes e subclasses (advérbios, pronomes, adjetivos, tempos verbais, entre outros).

Todos os grupos iniciaram o jogo simultaneamente, embora, conforme mencionado, mais do que um grupo tenha tido problemas técnicos, não respondendo a algumas das questões.

Durante a realização do jogo, ocorreu uma falha de Internet que afetou dois dos grupos, impedindo-os de concluir o *quizz* até ao fim. Esses grupos (compostos, cada um, por 3 alunos) conseguiu participar apenas em parte das perguntas, situação que será considerada na interpretação dos resultados e destacada nas limitações do estudo. Abaixo, os dados são apresentados e analisados em detalhe, estruturando-se a exposição em análise quantitativa (resultados diretos do Quizizz) e análise qualitativa (observações do funcionamento e da participação dos alunos), seguida de uma discussão dos resultados à luz dos objetivos de aprendizagem definidos.

3.2.1.2. *Análise quantitativa e qualitativa dos resultados*

Foram recolhidos dois tipos de dados para sustentar a análise. Em primeiro lugar, dados quantitativos extraídos do relatório do Quizizz, incluindo o desempenho de cada grupo em cada pergunta (nomeadamente o número de respostas corretas, incorretas e não respondidas por grupo e por questão). Em segundo lugar, reuniram-se dados qualitativos através de observação direta da aula durante a atividade, registando-se aspetos da dinâmica de trabalho e do envolvimento dos alunos – por exemplo, discussões entre pares, nível de entusiasmo demonstrado, estratégias de resolução partilhada, entre outros comportamentos relevantes.

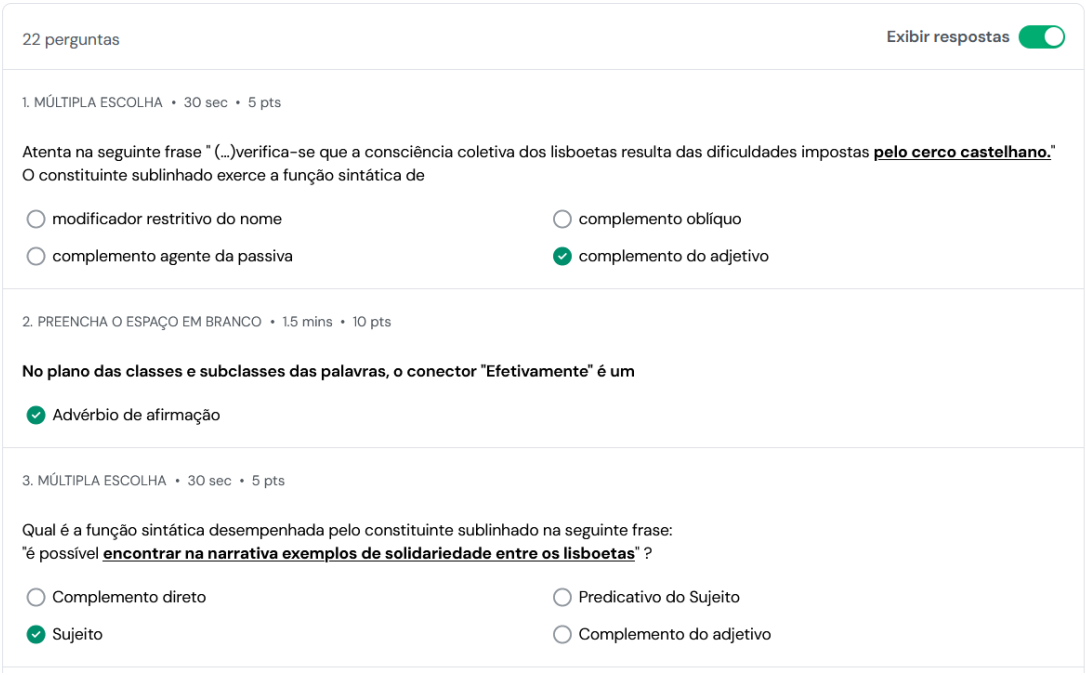
A Tabela 2, a seguir apresentada, sintetiza o desempenho por item, apresentando a percentagem de grupos que respondeu corretamente, bem como o número de grupos com resposta incorreta ou sem resposta em cada caso. Esta visão permite identificar as perguntas de maior e menor dificuldade relativa para os alunos (ou seja, aquelas em que a taxa de sucesso foi mais elevada ou mais baixa, respetivamente).

Tabela 2 Taxa de sucesso por item (resultados globais do Quizizz)

Nº da questão	% de grupos corretos	Nº de grupos com resposta incorreta	Nº de grupos sem responder
1	75% (6/8)	1	1
2	75% (6/8)	0	2
3	62% (5/8)	0	3
4	88% (7/8)	0	1
5	75% (6/8)	0	2
6	75% (6/8)	0	2
7	88% (7/8)	0	1
8	75% (6/8)	1	1
9	50% (4/8)	1	3
10	88% (7/8)	0	1
11	75% (6/8)	0	2
12	88% (7/8)	0	1
13	75% (6/8)	0	2
14	88% (7/8)	0	1
15	88% (7/8)	0	1
16	88% (7/8)	0	1
17	62% (5/8)	1	2
18	75% (6/8)	0	2
19	62% (5/8)	0	3
20	88% (7/8)	0	1
21	75% (6/8)	0	2
22	62% (5/8)	1	2

Pelos dados da Tabela 2, constata-se que a maioria das questões apresentou uma taxa de sucesso elevada. Em 15 das 22 questões (aproximadamente 68%), pelo menos 75% dos grupos acertaram na resposta. Dentro destas, destacam-se várias perguntas em que praticamente todos os grupos responderam corretamente – por exemplo, as

questões 4, 7, 10, 12, 14, 15, 16 e 20[3] atingiram 88% de sucesso, o que significa que sete dos oito grupos deram a resposta certa. Importa referir que, na maioria destes casos, nenhum grupo selecionou opções erradas; as poucas não-respostas (1 grupo em 8) deveram-se, no geral, ao já referido problema técnico ou a falta de tempo, e não necessariamente a dúvida em relação à matéria.



[3] Ver anexo referente às perguntas desta atividade

4. PREENCHA O ESPAÇO EM BRANCO • 1 minuto • 10 pts

Atenta na seguinte frase : " (...)como quando tinham de se consolar uns aos outros e partilhar **os poucos recursos disponíveis**"
Ao substituir este complemento por um pronome, teríamos a seguinte frase:
como quando tinham de se consolar uns aos outros e _____ "

- [x] partilhá-los

5. MÚLTIPLA ESCOLHA • 30 sec • 5 pts

Na frase " (...) como quando tinham de se consolar uns aos outros e partilhar **os poucos recursos disponíveis**"
O constituinte sublinhado desempenha, desta forma, a função sintática de:

- [x] Complemento direto
- [ ] Complemento indireto
- [ ] Predicativo do Complemento Direto
- [ ] Sujeito

6. MÚLTIPLA ESCOLHA • 30 sec • 10 pts

Na frase "Tal cooperação, **que emerge da adversidade**, remete para o enredo do filme *A Sociedade das Neves*."
O constituinte sublinhado exerce a função sintática de 1. e é, portanto, uma 2.

- [ ] 1. Complemento do adjetivo
  2. Oração subordinada substantiva relativa
- [ ] 1. Modificador apositivo do nome
  2. Oração subordinada substantiva relativa explicativa
- [ ] 1. Modificador restritivo do nome
  2. Oração subordinada adjetiva relativa restritiva.
- [x] 1. Modificador apositivo do nome
  2.Oração subordinada adjetiva relativa explicativa

7. MÚLTIPLA ESCOLHA • 30 sec • 5 pts

O segmento sublinhado na frase " No capítulo 148 da *Crónica de D. João I*, verifica-se **que a consciência coletiva dos lisboetas resulta das dificuldades impostas pelo cerco castelhano.**" é uma

- [ ] Oração subordinada adverbial causal
- [ ] Oração subordinada adjetiva relativa restritiva
- [x] Oração subordinada substantiva completiva
- [ ] Oração subordinada substantiva relativa

8. MÚLTIPLA ESCOLHA • 30 sec • 5 pts

Atenta na frase : "**O que os une** é a certeza de que só juntos podem superar os desafios."
Neste segmento está presente uma

- [ ] Oração subordinada adjetiva relativa restritiva
- [x] Oração subordinada substantiva relativa
- [ ] Oração subordinada adjetiva relativa explicativa

9. MÚLTIPLA ESCOLHA • 30 sec • 5 pts

Na frase : " A sobrevivência depende **da solidariedade imposta pelas circunstâncias**(...)." , o constituinte sublinhado desempenha a função sintática de

- [x] Complemento oblíquo
- [ ] Complemento direto
- [ ] Complemento do adjetivo
- [ ] Predicativo do complemento direto

10. MÚLTIPLA ESCOLHA • 45 sec • 10 pts

Na frase "esforçavom-se **uũs** *por consolar* **os outros***"* , os constituintes sublinhados desempenham a função sintática de:

- ○ Complemento direto, em ambos os casos.
- ○ Complemento direto e sujeito, respetivamente.
- ○ Sujeito, em ambos os casos.
- ● Sujeito e complemento direto, respetivamente.

11. MÚLTIPLA ESCOLHA • 30 sec • 5 pts

Na frase "No filme, após um acidente **aéreo** nas montanhas dos Andes", o constituinte sublinhado é um :

- ● Adjetivo Qualificativo
- ○ Nome comum
- ○ Advérbio de modo

12. MÚLTIPLA ESCOLHA • 30 sec • 10 pts

O povo elegeu Mestre de Avis **seu líder**.

- ○ Complemento direto
- ● Predicativo do Complemento Direto
- ○ Complemento Oblíquo
- ○ Modificador Restritivo do Nome

13. MÚLTIPLA ESCOLHA • 30 sec • 10 pts

Na frase , "O povo vivenciou **tempos difíceis**" , o constituinte sublinhado desempenha a função sintática de

- ○ Predicativo do Sujeito
- ○ Predicativo do Complemento Direto
- ● Complemento Direto
- ○ Modificador do Grupo Verbal

14. PREENCHA O ESPAÇO EM BRANCO • 1 minuto • 15 pts

Atenta na frase: " (...) tal como na crónica, onde a população se apoia **mutuamente** para resistir ao cerco."
Indica a classe e subclasse da palavra sublinhada

- ● Advérbio de modo

15. PREENCHA O ESPAÇO EM BRANCO • 1.5 mins • 15 pts

Atenta na frase: "Tal cooperação, **que** emerge da adversidade (...)".
Indica a classe e subclasse do constituinte sublinhado

- ● Pronome relativo

16. MÚLTIPLA ESCOLHA • 30 sec • 10 pts

Na oração "Esforçavom-se uũs por consolar os outros", o verbo "esforçavom-se" encontra-se no:

- [x] Pretérito Imperfeito do Indicativo
- [ ] Pretérito Perfeito do Indicativo
- [ ] Presente do Indicativo
- [ ] Presente do conjuntivo

17. MÚLTIPLA ESCOLHA • 30 sec • 10 pts

Atenta na frase : " (...) e isto nom sem razom, ca se é **triste e mezquinho** o coraçom cuidoso (...) (l.39 do capítulo 148), os constituintes sublinhados desempenham a função sintática de

- [ ] Sujeito
- [ ] Predicado
- [x] Predicativo do Sujeito
- [ ] Predicativo do Complemento Direto

18. PREENCHA O ESPAÇO EM BRANCO • 1 minuto • 15 pts

No segmento "(...) outros se farta-vom **d'ervas**(...)" (l.16) o constituinte sublinhado desempenha a função sintática de:

- [x] Complemento Oblíquo

19. PREENCHA O ESPAÇO EM BRANCO • 1.5 mins • 15 pts

Qual é a oração presente na frase: "Os momentos **que exigiram maior esforço** foram superados com solidariedade"

- [x] Oração subordinada adjetiva relativa restritiva

20. MÚLTIPLA ESCOLHA • 30 sec • 10 pts

Qual das frases abaixo contém uma **oração subordinada substantiva relativa** ?

- [ ] "Os exemplos que mostram solidariedade são abundantes na narrativa."
- [ ] "A cooperação, que sempre foi importante, é tema do filme."
- [ ] "As dificuldades, que surgiram durante o cerco, uniram os lisboetas."
- [x] "Quem resistiu ao cerco mostrou grande coragem."

21. MÚLTIPLA ESCOLHA • 45 sec • 10 pts

Qual das frases abaixo contém **um predicativo do sujeito** e **um complemento do adjetivo** na mesma frase?

- [ ] "A cooperação, que sempre foi importante, é tema do filme."
- [x] "Os lisboetas estavam confiantes na vitória, apesar das adversidades."
- [ ] "Os exemplos que mostram solidariedade são abundantes na narrativa."
- [ ] "As dificuldades, que surgiram durante o cerco, uniram os lisboetas."

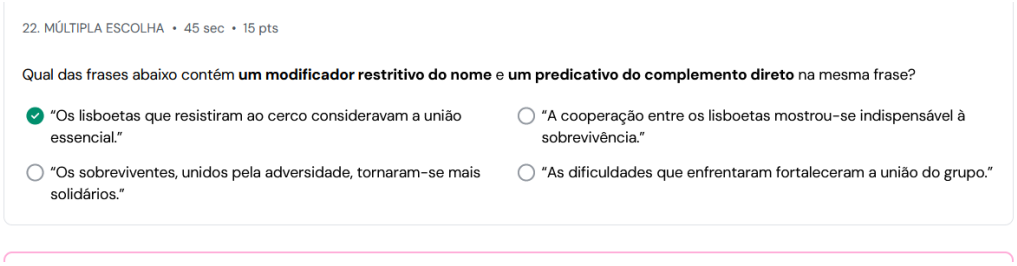


Figura 1 Questões do quizz

Por outro lado, identificam-se também algumas questões mais desafiantes, com percentagens de acerto mais baixas. A pergunta de pior desempenho relativo foi a Questão 9[2], em que apenas 50% dos grupos (4 em 8) responderam corretamente; além disso, um grupo escolheu uma opção incorreta e três grupos não responderam a este item. Esta pergunta versava sobre a função sintática de um constituinte numa frase – especificamente distinguindo *complemento oblíquo* de outros complementos – o que indica que este tópico gerou alguma confusão entre os alunos.

Outras questões com taxa de sucesso de 62% (Q3, Q17, Q19 e Q22[2]) também merecem atenção. Por exemplo, a Questão 17[2] exigia identificar a função sintática de dois constituintes sublinhados numa frase em português arcaico, e a Questão 22[2] pedia aos alunos que reconhecessem numa única frase dois elementos em simultâneo (um modificador restritivo do nome e um predicativo do complemento direto) – tarefas cognitivamente mais complexas, refletindo-se numa menor percentagem de acertos. Em ambos os casos, observou-se que um grupo escolheu uma opção incorreta e dois grupos não chegaram a responder dentro do tempo, sugerindo que a dificuldade conceptual e a pressão do tempo podem ter contribuído para o desempenho aquém do ideal nestes itens.

No que respeita às perguntas de completamento (preenchimento), embora não apareça na tabela de forma diferenciada, vale a pena mencionar o seu desempenho separadamente. Todas as questões de completamento (por exemplo: identificar a classe gramatical de "Efetivamente" ou indicar o pronome relativo numa frase)

atingiram 75% ou 88% de sucesso, o que revela que os grupos conseguiram recordar e escrever corretamente os termos gramaticais solicitados. No entanto, nota-se que o tempo médio gasto nestas perguntas foi superior ao das perguntas de escolha múltipla: por exemplo, a Questão 2 (preenchimento do conector “Efetivamente”) registou uma média de aproximadamente 95 segundos para resposta, e a Questão 15 (classe/subclasse de um constituinte sublinhado) cerca de 98 segundos, ao passo que muitas perguntas de escolha múltipla foram respondidas em menos de 20 segundos em média. Este dado sugere que os itens de completamento promoveram discussões mais prolongadas dentro dos grupos e exigiram maior esforço de formulação (pela necessidade de escrever a resposta exata, incluindo acentuação correta), ainda que, no final, a maior parte dos grupos tenha encontrado as respostas certas.

Em termos globais, considerando o conjunto de todas as respostas, pode afirmar-se que o desempenho dos alunos foi bastante positivo. Calculando-se a taxa média de sucesso do quiz, obtém-se aproximadamente 77% de respostas corretas (isto é, em média os grupos acertaram em três quartos das questões). Este valor inclui, no entanto, as questões não respondidas, muitas das quais, conforme discutido, se deveram a questões alheias ao conhecimento dos alunos (problemas técnicos ou limite de tempo). Se excluirmos as não-respostas causadas pelo grupo desconectado ou por expiração do tempo, a percentagem de acertos sobre as perguntas efetivamente respondidas seria ainda mais elevada. Resumidamente, os resultados quantitativos indicam um elevado grau de domínio dos conteúdos gramaticais trabalhados, quando os alunos operam em contexto colaborativo e gamificado.

Notou-se também uma forte convergência nas respostas corretas, tendo em conta que vários grupos acertaram exatamente nas mesmas perguntas. Isto sugere que, de modo geral, a turma tinha os conteúdos gramaticais bem assimilados. As poucas diferenças de desempenho entre os grupos deveram-se muito mais a problemas técnicos ou de tempo do que a diferenças reais de conhecimento. Ainda assim, surgiram alguns tópicos específicos que provocaram mais hesitação e erro, casos como o complemento oblíquo ou a identificação de vários elementos sintáticos numa só frase. Esses pontos

poderão merecer reforço em futuras intervenções do professor. No geral, os resultados indicam que a intervenção pedagógica foi bem-sucedida no que toca à aprendizagem dos conteúdos: trabalhando em colaboração e motivados pelo jogo, os alunos demonstraram ser capazes de aplicar corretamente os conceitos gramaticais em situações práticas imediatas.

3.2. Interpretação dos resultados

Durante a realização da atividade “Pico de Maestria”, observaram-se comportamentos dos alunos que permitem deduzir o impacto positivo que uma abordagem digital, lúdica e colaborativa tem no como como se envolvem na realização de tarefas de aprendizagem gramatical. Dos registos anotados após a observação direta durante a aula, são destacados alguns aspetos considerados mais relevantes.

O ambiente em sala foi, desde o início, marcado por atenção, empenho e uma energia positiva que contagiava os grupos. Os alunos, organizados em equipas, mostraram-se imediatamente recetivos à dinâmica do jogo. Mal a primeira pergunta apareceu no ecrã, todos se concentraram nos dispositivos, iniciando um diálogo rápido e espontâneo sobre as possíveis respostas.

Ao longo de toda a atividade, o trabalho em grupo foi muito mais do que uma simples divisão de tarefas. O que se viu foram momentos de verdadeira construção coletiva de conhecimento. Em quase todos os grupos, as decisões surgiam depois de discussão, com os alunos a recordarem juntos conteúdos trabalhados anteriormente e a justificarem as suas escolhas com base em argumentos que remetiam para as aulas de gramática. Esta forma de colaboração, em que cada elemento tinha voz, contribuiu não só para a precisão das respostas, mas também para um ambiente de confiança mútua. Houve, em muitos casos, uma organização informal, mas funcional dentro dos grupos. Um aluno assumia, por exemplo, o papel de quem introduzia as respostas na aplicação, mas nunca sem ouvir primeiro os colegas. O que se observou foi um esforço conjunto, em que até os mais tímidos e menos participativos encontraram espaço para

participar, fosse com uma dúvida, uma confirmação ou uma explicação rápida. Esta dinâmica parece ter favorecido a inclusão e incentivado até os menos confiantes a envolverem-se no processo.

Do ponto de vista emocional e motivacional, o ambiente vivido durante a atividade foi claramente positivo. As respostas corretas eram recebidas com expressões de satisfação genuína, gestos espontâneos de celebração entre colegas e um claro reforço do espírito de equipa. Quando surgiam erros, a reação não era de desânimo ou frustração, mas sim de pura concentração e tentativa de entendimento: notava-se que os alunos passavam a encarar as perguntas seguintes com mais cuidado, lendo os enunciados com atenção acrescida. A presença de um sistema de pontuação em tempo real e a visibilidade do progresso no *ranking* contribuíram para manter o ritmo e o interesse, funcionando como estímulo adicional ao envolvimento contínuo.

Para além disso, destacou-se de forma particular um ambiente de competição saudável entre os grupos, expressa através de brincadeiras e pequenas provocações que animavam a sala. Trocas como “vamos apanhar-vos já a seguir” ou “esta foi nossa, agora é a vossa vez” surgiam naturalmente, sempre com bom humor e sem hostilidade. Estas interações criaram um clima descontraído, mas focado, em que a leve rivalidade motivava sem criar pressão negativa. Na verdade, esta componente lúdica da competição parece ter reforçado o entusiasmo dos alunos e mantido a concentração elevada, tornando a experiência mais dinâmica e envolvente, sem desvalorizar o conteúdo académico da tarefa. Em situações mais exigentes, como nas perguntas de completamento, notou-se um esforço redobrado. Os grupos usaram quase todo o tempo disponível para debater o que escrever, atentos à terminologia correta e à formulação das respostas. Estas trocas, muitas vezes, envolveram explicações detalhadas entre pares, o que indica que não se tratava apenas de chegar à resposta certa, mas de compreender verdadeiramente o porquê da sua correção. Esta atitude é reveladora de uma apropriação mais profunda dos conteúdos.

Também se verificaram episódios em que os alunos ensinaram uns aos outros, retomando definições ou dando exemplos práticos para clarificar conceitos. Foi possível ouvir expressões como “lembra-te que o complemento oblíquo vem com preposição” ou “aqui é predicativo porque está a atribuir uma característica ao sujeito”. Estas interações mostram que o conhecimento circulava no grupo e que havia uma vontade real de compreender.

Não obstante o sucesso da atividade, houve um contratempo técnico que afetou um dos grupos, impedindo-o de aceder à plataforma no início do jogo. Apesar do atraso, os alunos em causa conseguiram recuperar o ritmo e integrar-se na dinâmica com visível determinação. Apesar disso, o tempo perdido terá condicionado o seu desempenho em algumas perguntas, sobretudo naquelas mais complexas ou com limite de tempo mais apertado. Este episódio alerta para a necessidade de acautelar questões técnicas sempre que se recorre a recursos digitais em sala de aula.

No conjunto, a sessão decorreu num clima de entusiasmo, foco e cooperação. A combinação entre o formato digital, o carácter lúdico do quizz e o trabalho em grupo criou uma experiência pedagógica rica, em que o erro era encarado com naturalidade e cada pergunta era um novo desafio a superar em conjunto. A atividade não só serviu para rever conteúdos, como também reforçou competências sociais, como a escuta ativa, a negociação e o respeito pelas opiniões dos outros. Quanto ao desempenho propriamente dito, a maioria dos grupos atingiu uma taxa elevada de acerto, mesmo nas questões mais exigentes. Quando surgiam dúvidas, os alunos demonstravam capacidade para argumentar, lembrar exemplos das aulas e avaliar as opções com espírito crítico. As respostas erradas foram, na sua maioria, fruto de hesitações naturais ou da pressão do tempo, e não de desconhecimento absoluto.

A intervenção mostrou-se muito proveitosa, não apenas em termos de aprendizagem, mas também no nível de participação dos alunos. Eles envolveram-se do início ao fim, colaborando genuinamente e exibindo entusiasmo por uma tarefa que, à primeira vista, podia parecer demasiado “técnica” ou pouco interessante. Esta experiência

evidenciou que, com estratégias bem concebidas, é possível tornar o estudo da gramática atraente e desafiador, sem qualquer perda de rigor. Além disso, o clima de competição saudável e a alegria partilhada fizeram com que a atividade fosse eficaz e, ao mesmo tempo, memorável.

A reflexão decorrente desta primeira experiência permitiu perceber a relevância do formato digital aliado ao carácter colaborativo e lúdico da atividade. Ficou evidente que, nestas condições, os alunos se envolvem de forma plena, demonstrando persistência e empenho na resolução dos desafios propostos. Contudo, também se constatou que os itens gramaticais trabalhados correspondiam a aprendizagens essenciais já previstas para o ensino básico, pelo que a sua utilização se justificava sobretudo como etapa de revisão e de consolidação. Esta constatação foi decisiva para a planificação da segunda regência. Considerando que seria necessário avançar para conteúdos efetivamente novos no âmbito do 10.º ano e que a metodologia do laboratório gramatical ainda não era familiar aos alunos, entendeu-se ser mais adequado introduzi-la primeiro em papel, permitindo uma adaptação gradual à lógica indutiva deste método. Assim, o percurso didático foi pensado em progressão: após a revisão digital inicial, seguir-se-ia um laboratório gramatical em suporte físico, antes de se regressar ao digital na terceira regência, momento em que os alunos já estariam mais seguros tanto nos conteúdos como na metodologia.

3.3. Laboratório gramatical em papel – segunda regência

O laboratório gramatical constitui uma metodologia de ensino da gramática centrada na descoberta ativa por parte dos alunos, em contraste com a abordagem dedutiva tradicional. Proposto originalmente por Inês Duarte (1992) como “oficina gramatical”, este método insere-se na aprendizagem indutiva, na qual o aluno atua como um “investigador” da língua, observando dados linguísticos, detetando regularidades e formulando generalizações sobre o seu funcionamento. Vários autores destacam as vantagens do laboratório gramatical a dois níveis: instrumental, pois auxilia os alunos a descobrirem as normas que usam de forma espontânea e as que podem e devem usar

em determinados contextos, e cognitivo, na medida em que permite que os alunos "tomem consciência do conhecimento que têm sobre a sua língua de forma reflexiva, objetiva e estruturada" (Rodrigues & Silvano, p.281). Em suma, ao invés de memorizar definições, os alunos constroem *insights* gramaticais através da exploração guiada, desenvolvendo consciência linguística explícita e mesmo capacidades de pensamento científico aplicadas à linguagem.

No presente relatório, analisa-se a implementação de dois laboratórios gramaticais, um em formato papel e outro em formato digital, no ensino da gramática numa turma do 10.º ano. A opção por utilizar ambos os suportes, papel e digital, visa tirar partido dos pontos fortes de cada abordagem. Os recursos digitais podem tornar a aprendizagem mais envolvente e acessível, permitindo que os alunos estudem ao seu próprio ritmo e local, bem como integrando elementos interativos (como questionários online) que aumentam a motivação e o empenho dos alunos. Além disso, plataformas digitais de aprendizagem oferecem muitas vezes feedback imediato sobre o desempenho, ajudando os alunos a corrigir erros rapidamente e a identificar áreas de melhoria, algo que no suporte papel depende do tempo de correção do professor. No entanto, é essencial equilibrar o digital com práticas tradicionais presenciais, garantindo que um meio complementa o outro para proporcionar uma experiência de aprendizagem mais completa. No contexto desta turma em particular, a combinação de laboratório em papel e laboratório digital mostrou-se pertinente não só por razões pedagógicas, mas também organizacionais: em janeiro a turma enfrentou vários condicionalismos (faltas de alunos por doença e Erasmus+, sobrecarga de provas comuns) que dificultaram a uniformidade dos resultados obtidos. O recurso a um laboratório gramatical digital (via Moodle) permitiria, claro está, colmatar ausências e distribuir parte do trabalho para fora da aula, garantindo maior continuidade na aprendizagem. Na 3ª regência, foi implementado um laboratório gramatical digital e em papel, dividido em 3 partes distintas e, embora fosse de esperar que os resultados não fossem comprometidos, a verdade é que a demora na realização das atividades devido a problemas técnicos, levou a uma prolongação indesejada da realização da atividade, o que levou, também, a ausências

de resultados por falta de entrega por parte dos alunos do modelo em papel. A seguir, faremos a análise detalhada de cada intervenção – primeiro a regência de janeiro (laboratório em papel sobre o Grupo Nominal) e depois a regência seguinte, em que foi trabalhado o valor do "que" em contexto oracional, combinando o Moodle e uma ficha em papel.

Esta intervenção ocorreu na segunda regência, em janeiro, incidindo sobre a identificação e constituição do Grupo Nominal (GN) sujeito. A turma esteve incompleta em várias aulas: muitos alunos faltaram intermitentemente (devido a problemas de saúde e à participação num programa Erasmus) e os presentes estavam sob stress académico pelas provas comuns de Português e Matemática que ocorriam nesse período. Estes fatores contribuíram para uma diminuição do ritmo de realização das atividades e alguma dificuldade de manter o nível de preparação dos alunos equilibrado e homogéneo, tornando o arranque do laboratório gramatical particularmente desafiante.

A atividade proposta – intitulada "Num grupo nominal, quem pode acompanhar o nome?" – seguia as fases de um laboratório gramatical (Silvano e Rodrigues, 2010).

A realização deste laboratório gramatical foi individual. A realização deste laboratório gramatical foi concebida em regime individual, precisamente para que cada aluno pudesse confrontar-se diretamente com as suas próprias dificuldades e estratégias de resolução. A opção visou evitar que a dinâmica de grupo escondesse lacunas individuais, permitindo recolher dados mais fiáveis sobre o nível de compreensão de cada estudante. Para além disso, tratava-se da primeira experiência da turma com o método do laboratório gramatical, pelo que se considerou importante que o contacto inicial fosse feito de forma autónoma e reflexiva, dando a cada aluno tempo e espaço para experimentar a lógica indutiva da atividade. A professora estagiária, no momento de entrega de cada um dos laboratórios, procurou não apenas distribuir a ficha, mas também enquadrar a atividade no percurso da disciplina. Explicou, de forma clara e acessível, em que consistia um laboratório gramatical e quais eram os objetivos específicos daquela tarefa. Esta contextualização inicial mostrou-se essencial, uma vez que os alunos nunca tinham trabalhado com este método e manifestavam, nas

primeiras tentativas, alguma hesitação e até desconforto. Ao esclarecer que se tratava de um espaço de descoberta orientada, em que seriam convidados a observar, testar hipóteses e justificar as suas respostas, a professora estagiária conseguiu reduzir a incerteza inicial e criar um ambiente mais favorável à participação. Além disso, este momento de introdução ajudou a recentrar a atenção da turma e a transmitir a ideia de que não se tratava de mais um exercício tradicional, mas de uma estratégia pensada para desenvolver a autonomia e a consciência linguística dos alunos.

Os alunos, trabalhando individualmente, depararam-se de imediato com dificuldades de interpretação da tarefa. Liam a instrução de cada item e pediam à professora que clarificasse o sentido pedindo orientações acerca da resposta que deviam dar. Por exemplo, quanto à instrução "sublinhem o grupo nominal com função de sujeito" numa dada frase, alguns alunos perguntaram: "sublinhar o grupo nominal é sublinhar o sujeito, então?". Esta questão revela que não distinguiam "sujeito" (função sintática) de "grupo nominal" (constituinte frásico com um núcleo nominal), ou seja, não tinham ainda claro que o sujeito pode ser realizado por um grupo nominal possivelmente expandido, e não apenas por uma palavra. Muitos alunos demonstraram não ter consciência do que era o Grupo Nominal, o que se traduziu em dificuldades na realização das tarefas propostas. Se a questão tivesse sido formulada apenas no sentido de identificar o sujeito, a esmagadora maioria teria conseguido fazê-lo sem hesitação. No entanto, ao serem convidados a sublinhar o Grupo Nominal, revelaram desconhecimento do conceito e dificuldade em estabelecer a relação entre este constituinte e funções como sujeito ou complemento direto.

Este facto sugere que, ao longo do Ensino Básico, a reflexão sobre constituintes sintagmáticos não tem sido devidamente trabalhada. As Aprendizagens Essenciais de Português para o 3.º ciclo, por exemplo, preveem que os alunos sejam capazes de "identificar, em frases, as funções sintáticas de sujeito, predicado, complemento direto, complemento indireto e modificadores" (ME, 2018, p. 8), mas em momento algum mencionam o estudo do Grupo Nominal enquanto unidade sintagmática. Assim, a aprendizagem centra-se na função desempenhada, sem problematizar a estrutura interna do constituinte que a realiza.

No Ensino Secundário, a situação mantém-se. As AE para o 10.º ano indicam como objetivo que os alunos devem "identificar, em frases complexas, as funções sintáticas de sujeito, complemento direto, complemento indireto, modificadores e predicativos" (ME, 2018, p. 5), mas, também aqui, não há referência à constituição do Grupo Nominal ou à análise sistemática da sua expansão. Ou seja, espera-se que os alunos reconheçam funções, mas sem que lhes seja explicitamente pedido que compreendam a organização dos constituintes que as realizam.

Na prática, isso traduziu-se em duas tendências na turma: alguns reduziam o Grupo Nominal apenas ao núcleo, ignorando determinantes, modificadores ou orações relativas que o expandiam; outros, ao encontrarem uma oração relativa introduzida pelo conector "que", deixavam de a integrar no conjunto do sujeito, passando a considerá-la como uma função distinta. Esta dificuldade evidencia uma perceção fragmentada da frase, em que as funções sintáticas são associadas apenas à palavra inicial, e não a um constituinte que pode integrar vários elementos.

Em última análise, esta lacuna curricular ajuda a explicar a insegurança revelada pelos alunos. Estes sabem, em termos práticos, identificar sujeitos ou complementos diretos, mas não dominam a noção de que esses papéis são desempenhados por constituintes sintagmáticos com estrutura interna própria. A ausência de trabalho explícito sobre o Grupo Nominal nas orientações oficiais condiciona, portanto, a capacidade dos estudantes de compreender a frase como uma unidade hierárquica. Tal situação justifica a pertinência de propor atividades baseadas em laboratórios gramaticais, que incentivem a descoberta e a sistematização desta noção, colmatando lacunas que as AE deixam em aberto.

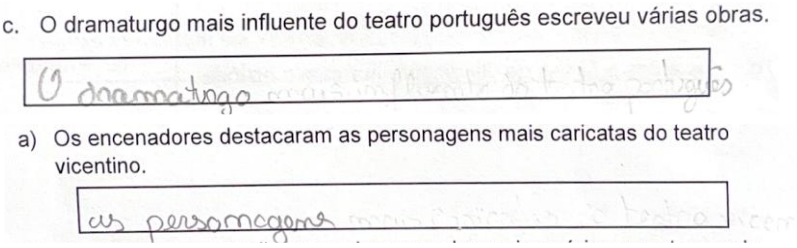
De facto, houve alunos que admitiram "eu não sei o que é um sujeito sequer", denunciando lacunas significativas nos conhecimentos prévios de gramática, o que é curioso, já que na atividade da primeira regência não houve manifestações de dúvidas desta natureza na tarefa de identificação de funções sintáticas.

Perante essa insegurança inicial, os alunos exibiram hesitação na resolução dos itens subsequentes. Observou-se que muitos escreviam e apagavam repetidamente as suas

respostas antes de apresentarem uma versão considerada correta, reflexo de falta de confiança e medo de errar. Um aluno chegou a perguntar à professora: "É preciso responder se não soubermos?", o que ilustra o desconforto deles em arriscar uma resposta sem ter a certeza absoluta.

Observou-se inclusive que alguns alunos escreviam uma resposta e depois a apagavam, mais do que uma vez, antes de se decidirem por uma resposta final. Em casos concretos, quando lhes era pedido que transcrevessem o grupo nominal completo, chegaram a anotar corretamente toda a expressão nominal(por exemplo, *"as obras que o imortalizaram"*), mas depois riscaram a oração relativa restritiva na segunda leitura, provavelmente por dúvida se essa parte integrava ou não o sujeito. Este comportamento evidencia falta de confiança e hesitação em articular conhecimentos: os alunos desfizeram uma resposta certa devido à incerteza, preferindo responder apenas com o núcleo simples (o nome) em vez de incluir os modificadores pós-nominais[4]. Depreende-se, portanto, que se trata de um conhecimento com aprendizagem em curso, necessitando de ser tomado como objeto de ensino explícito e de treino para consolidação.

Apresentamos algumas destas hesitações, de seguida.


c. O dramaturgo mais influente do teatro português escreveu várias obras.

O dramaturgo

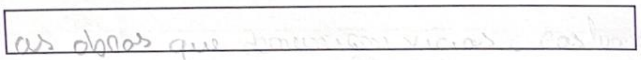
a) Os encenadores destacaram as personagens mais caricatas do teatro vicentino.

as personagens

Nos dois exemplos acima apresentados, o Grupo Adjetival constitutivo do Grupo Nominal foi eliminado depois de, numa primeira intuição, o aluno o ter considerado como resposta correta.

[4] Em anexo, encontra-se uma análise detalhada de todos os casos de um primeiro laboratório gramatical.

b) Os historiadores analisam as obras que denunciam vícios e costumes da sociedade.



Neste exemplo, o aluno excluiu da composição do Grupo Nominal a oração relativa restritiva que é o complemento do nome.

e. As obras que o imortalizaram foram escritas no século XVI.



Estes sinais (uso intenso da borracha, perguntas de confirmação contínua) indicam uma atitude de hesitação e insegurança face ao conteúdo que lhes era pouco familiar. Provavelmente por não estarem habituados a um papel tão ativo na construção do conhecimento gramatical, mostraram-se atrapalhados e até frustrados por não terem de antemão uma definição ou regra para aplicar – eram eles que tinham de inferir as regularidades a partir dos exemplos, o que gerou ansiedade. Em termos cognitivos, os resultados deste laboratório em papel confirmam essas dificuldades. As tarefas propostas envolviam frases organizadas por ordem crescente de complexidade, nas quais o sujeito (depois também o objeto direto) podia ser desde um nome simples até um grupo nominal expandido com determinantes, quantificadores, modificadores e orações subordinadas. Os dados evidenciaram que os alunos não tiveram problemas em reconhecer grupos nominais simples ou com elementos à esquerda do nome (determinantes, quantificadores), obtendo taxas de sucesso próximas de 90–100%. Por exemplo, todos os 20 alunos identificaram corretamente um sujeito constituído por nome próprio, e 90% reconheceram um constituído por quantificador + nome, demonstrando conhecimento consolidado nesses casos. De igual modo, quase todos identificaram sem erro um sujeito pronominal (*"Ele"*), com 95% de acerto. Esses resultados sugerem que, quando o grupo nominal era simples ou formado apenas por elementos pré-nucleares, a turma possuía conhecimento seguro e consolidado.

Em contrapartida, quando o grupo nominal possuía constituintes pós-nominais, isto é, expansões à direita do nome, o desempenho caiu drasticamente. No caso de um sujeito composto por Determinante + Nome + Grupo Preposicional, apenas 45% dos alunos transcreveram o GN completo corretamente, enquanto 55% deixaram de fora o grupo preposicional. De forma semelhante, num sujeito formado por Determinante + Nome + oração subordinada adjetiva relativa restritiva, apenas 65% identificaram todo o segmento (determinante, nome e oração subordinada adjetiva relativa); os demais 35% omitiram a oração subordinada, ou por não a reconhecerem como parte integrante do sujeito, ou por insegurança em incluí-la. Situação semelhante verificou-se quando a tarefa passou a incidir sobre complementos diretos: num complemento direto composto por *Nome + oração*, houve exatamente 50% de acertos, só metade da turma conseguiu isolar corretamente todo o grupo nominal complexo, ao passo que a outra metade revelou desvios, geralmente deixando de fora a oração subordinada. Em suma, sempre que o grupo nominal apresentava elementos à direita do núcleo, a maioria dos estudantes falhou em incluí-los na sua resposta. O padrão de erro observado foi os alunos selecionarem apenas o nome (ou a expressão nominal) mais próximo do verbo, ignorando a parte subordinada ou pós-nuclear. Essa tendência indica que, no seu conhecimento implícito, o *grupo nominal* associa-se imediatamente apenas ao nome (e possivelmente aos seus determinantes), havendo uma dificuldade em conceber que estruturas maiores, como grupos preposicionais ou orações subordinadas adjetivas, façam parte integrante Grupo Nominal, quer quando tem a função de sujeito, quer de complemento direto. Conforme referido na análise, a hesitação concentra-se nos constituintes à direita do nome: elementos como complementos do nome ou orações relativas não estavam firmemente incorporados no conhecimento gramatical dos alunos.

Tabela 3 Resultados do Exercício 1 (Pré-teste): Identificação do grupo nominal sujeito nas frases[5]

Grupo Nominal (GN)	**Função**	**Composição Interna**	**Nº acertos (20)**	**% acerto**
Gil Vicente	Sujeito	Nome (próprio)	20	100%
Ele	Sujeito	Pronome	19	95%
Certas obras	Sujeito	Quantificador + Nome	17	85%
O contacto com o renascimento	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Preposicional	15	75%
O dramaturgo mais influente do teatro português	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Adjetival	15	75%
As obras que o imortalizaram	Sujeito	Determinante + Nome + Oração subordinada	13	65%
Aquele que revolucionou o teatro português e mundial	Sujeito	Pronome + Oração subordinada	4	20%

[5] Cada linha corresponde ao grupo nominal (GN) sujeito de uma das frases do teste, com a respetiva função sintática, composição interna, número de alunos (em 20) que identificaram corretamente esse GN e percentagem de acertos.

Tabela 4 Resultados do Exercício 2 (Pré-teste): Associação de cada GN sujeito sublinhado ao conjunto correto dos seus constituintes (composição interna) [6]

Grupo Nominal (GN)	**Função**	**Composição Interna**	**Nº acertos (20)**	**% acerto**
Muitas peças	Sujeito	Quantificador + Nome	20	100%
Este	Sujeito	Pronome	20	100%
O teatro vicentino	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Adjetival	19	95%
O dramaturgo	Sujeito	Determinante + Nome	19	95%
Quem escreveu a Farsa de Inês Pereira	Sujeito	Oração subordinada	18	90%
As críticas que são feitas nas obras	Sujeito	Determinante + Nome + Oração subordinada	16	80%
Os autos e farsas de Gil Vicente	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Preposicional	16	80%

[6] Os GNs listados correspondem às frases fornecidas no exercício. Apresenta-se a função sintática de cada GN (sujeito), a sua composição interna esperada e o desempenho (acertos) dos 20 alunos.

Tabela 5 Resultados do Exercício 4 (Pré-teste): Identificação do GN sujeito nas frases com ordem inversa ou sujeito oracional.[7]

Grupo Nominal (GN)	**Função**	**Composição Interna**	**Nº acertos (20)**	**% acerto**
a sociedade portuguesa medieval	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Adjetival	15	75%
as personagens de cada auto e farsa	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Preposicional	14	70%
vários grupos sociais nos seus autos e farsas	Sujeito	Quantificador + Nome + Grupo Preposicional	12	60%
Gil Vicente	Sujeito	Nome (próprio)	10	50%
que Gil Vicente seja a maior figura do teatro português	Sujeito	Oração subordinada (substantiva completiva)	5	25%

Tabela 6 Resultados do Exercício 5 (Pré-teste): Identificação do GN com função de complemento direto (CD) em cada frase[8]

Grupo Nominal (GN)	**Função**	**Composição Interna**	**Nº acertos (20)**	**% acerto**

[7] Listam-se os GNs sujeito corretos para cada frase, com função sintática, composição interna, e desempenho dos alunos (20 no pré-teste).
[8] Apresentam-se os GNs (complementos diretos) transcritos de cada frase do teste, com a função sintática CD, composição interna e número de acertos dos 20 alunos.

vários autos e farsas	Compl. Direto	Quantificador + Nome	20	100%
Gil Vicente	Compl. Direto	Nome (próprio)	20	100%
no (em “apreciam-no”)	Compl. Direto	Pronome (oblíquo átono)	19	95%
as personagens mais caricatas do teatro vicentino	Compl. Direto	Determinante + Nome + Grupo Adjetival	17	85%
aquilo que Gil Vicente escreveu para a corte	Compl. Direto	Pronome + Oração subordinada	16	80%
as obras que denunciam vícios e costumes da sociedade	Compl. Direto	Determinante + Nome + Oração subordinada	10	50%
os textos deste autor	Compl. Direto	Determinante + Nome + Grupo Preposicional	9	45%

Tabela 7 Resultados do Exercício 1.1 (Pós-teste): Identificação (sublinhado) do GN sujeito em cada frase fornecida.[9]

Grupo Nominal (GN)	**Função**	**Composição Interna**	**Nº acertos (13)**	**% acerto**
A Mãe	Sujeito	Determinante + Nome	13	100%

[9] As frases (a–g) do pós-teste iniciavam todas por “A Mãe…” seguidas de expansões diferentes; abaixo listam-se os GNs sujeito correspondentes, com função sintática, composição interna, e número de acertos dos 13 alunos do pós-teste.

A Mãe de Inês Pereira	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Preposicional	13	100%
A Mãe sábia e prudente	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Adjetival	12	92%
A Mãe sábia e prudente de Inês Pereira	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Adjetival + Grupo Preposicional	12	92%
A Mãe, que é sensata e sábia,	Sujeito	Determinante + Nome + Oração subordinada	9	69%
A Mãe de Inês, prudente e experiente,	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Preposicional + Grupo Adjetival	9	69%
A Mãe de Inês Pereira, que é amiga de Lianor Vaz,	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Preposicional + Oração subordinada	8	62%

Tabela 8 Resultados do Exercício 1.3 (Pós-teste): Identificação da constituição interna de cada GN sujeito nas frases (a–g).[10]

Grupo Nominal (GN)	**Função**	**Composição Interna**	**Nº acertos (13)**	**% acerto**
A Mãe	Sujeito	Determinante + Nome	13	100%

[10] Apresentam-se novamente os GNs sujeito de cada frase e a composição interna correta, com o número de alunos (em 13) que selecionaram a opção correta em cada caso.

A Mãe de Inês Pereira	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Preposicional	12	92%
A Mãe sábia e prudente de Inês Pereira	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Adjetival + Grupo Preposicional	12	92%
A Mãe de Inês Pereira, que é amiga de Lianor Vaz,	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Preposicional + Oração subordinada	10	77%
A Mãe de Inês, prudente e experiente,	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Preposicional + Grupo Adjetival	10	77%
A Mãe sábia e prudente	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Adjetival	9	69%
A Mãe, que é sensata e sábia,	Sujeito	Determinante + Nome + Oração subordinada	9	69%

Tabela 9 Resultados do Exercício 2 (Pós-teste): Identificação do GN sujeito numa frase através da pergunta "Quem + verbo?" e substituição desse GN por um pronome (para verificar a correção).[11]

Grupo Nominal (GN)	**Função**	**Composição Interna**	**Nº acertos (13)**	**% acerto**
as personagens de cada auto e farsa	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Preposicional	9	69%

[11] A tabela resume o GN sujeito identificado no exercício e o desempenho dos 13 alunos. No caso apresentado, a frase dada foi "Representam a sociedade as personagens de cada auto e farsa."; o GN sujeito correto é as personagens de cada auto e farsa, que funciona como sujeito (resposta à pergunta "Quem representa a sociedade?") e tem constituição Determinante + Nome + Grupo Preposicional.

A leitura atenta dos dados recolhidos no pré-teste, realizado por vinte alunos, permite identificar alguns padrões interessantes no que respeita à capacidade de reconhecer grupos nominais, bem como à compreensão da sua estrutura interna e da função sintática que desempenham, nomeadamente enquanto sujeito ou complemento direto. De um modo geral, os resultados revelam maior segurança quando os grupos nominais eram simples, curtos e compostos por elementos facilmente reconhecíveis, como um nome próprio ou um pronome. Exemplos como *Gil Vicente*, *Ele* ou *Muitas peças* foram corretamente identificados pela quase totalidade dos alunos, o que sugere familiaridade com construções diretas e regulares. Contudo, à medida que as estruturas se tornavam mais densas, por exemplo, quando incluíam orações subordinadas relativas, modificadores adjetivais ou preposicionais, surgiram mais dificuldades. Muitos alunos não conseguiram delimitar corretamente o grupo nominal, excluindo partes essenciais ou confundindo a estrutura interna. Em frases como *"As obras que o imortalizaram"* ou "*Aquele que revolucionou o teatro português e mundial"*, foi comum a seleção apenas da parte inicial do grupo nominal, deixando de fora a oração que o complementava. Esta tendência aponta para uma compreensão parcial: os alunos pareciam reconhecer o núcleo do grupo, mas hesitavam ou tinham tendência a confundirem-se quando era necessário integrar constituintes mais complexos.

No caso dos grupos nominais com função de complemento direto, verificou-se um padrão semelhante. Frases com estruturas simples, como *"vários autos e farsas*", foram resolvidas com sucesso. Já outras, com expansões relativas ou modificadores mais longos resultaram em respostas incompletas ou incorretas. É de salientar que, em vários casos, os alunos pareciam ignorar a importância dos modificadores, sublinhando apenas o núcleo ou o determinante mais imediato ou perto do nome.

Esta análise aponta para a existência de uma fragilidade que não advém da ausência total de conhecimento, mas antes da instabilidade na aplicação desse conhecimento a situações mais complexas. Os alunos revelaram ter alguma noção das estruturas básicas, mas faltava-lhes segurança para lidar com combinações mais ricas e exigentes do ponto de vista sintático.

Em síntese, os resultados obtidos no pré-teste demonstram que a turma se encontrava num ponto de transição: compreendia o essencial, mas carecia de aprofundamento, prática e apoio explícito para consolidar competências mais finas de análise sintática. Tal conclusão obtida justifica, de forma clara, a implementação dos laboratórios gramaticais nas regências seguintes, como forma de promover uma aprendizagem mais orientada, prática e significativa.

Em síntese, os resultados obtidos no pré-teste demonstram que a turma se encontrava num ponto de transição: compreendia o essencial, mas carecia de aprofundamento, prática e apoio explícito para consolidar competências mais finas de análise sintática. Esta constatação não só justificou a implementação dos primeiros laboratórios gramaticais, como também ajudou a definir a sua orientação. De facto, as maiores fragilidades revelaram-se precisamente na identificação de grupos nominais mais complexos, sobretudo quando estes incorporavam orações subordinadas ou modificadores múltiplos. Os alunos tendiam a reconhecer o núcleo, mas tinham dificuldade em considerar os restantes constituintes como parte integrante da mesma unidade. Este padrão repetiu-se em diferentes momentos e foi confirmado pelo trabalho desenvolvido no segundo laboratório gramatical, onde se observou novamente a tendência para excluir partes fundamentais da estrutura quando estas envolviam subordinadas.

Perante este cenário, tornou-se claro que não bastava insistir em grupos nominais simples, cuja identificação já se mostrava relativamente segura. Era necessário avançar para construções mais densas, trabalhando de forma gradual as dificuldades detetadas. Assim, os resultados do pré-teste, aliados à experiência do segundo laboratório, sustentaram a decisão de orientar os laboratórios seguintes para o estudo das orações subordinadas relativas restritivas. Da mesma forma, decidiu-se integrar também o trabalho com orações subordinadas completivas, uma vez que estas se revelaram problemáticas durante as primeiras atividades e estão igualmente previstas nos conteúdos a consolidar no 10.º ano.

A escolha não foi arbitrária, pois tanto as subordinadas relativas restritivas como as completivas constituem áreas de maior complexidade e, ao mesmo tempo, conteúdos programáticos centrais. Ao exigirem que os alunos integrem informação adicional na estrutura frásica, estes tópicos obrigam a desenvolver uma visão mais articulada da frase, ultrapassando a leitura linear e fragmentada que ainda prevalecia em parte da turma. Dedicar atenção sistemática a estas construções permitia, por um lado, colmatar uma lacuna herdada do ensino básico, dado que as Aprendizagens Essenciais desse ciclo não enfatizam suficientemente o trabalho explícito com constituintes sintagmáticos, e, por outro, preparar o caminho para aprendizagens mais avançadas próprias do ensino secundário.

Neste sentido, a intervenção pedagógica passou a organizar-se em torno de um fio condutor claro: da consolidação dos grupos nominais simples, já reconhecidos com segurança, até ao estudo aprofundado das subordinadas relativas restritivas e das completivas, mais exigentes do ponto de vista sintático e conceptual. Este percurso não só respondia às dificuldades diagnosticadas, como permitia orientar os alunos para um domínio mais consciente e sistemático da língua, em consonância com as orientações curriculares em vigor.

3.3.1 Laboratório Gramatical Digital (e em papel)

3.3.1.2 Prática letiva

Na terceira regência, desenvolveu-se um laboratório gramatical em formato híbrido, combinando plataforma digital (Moodle) e ficha em papel, denominado “Para que serve este “que”?” com o objetivo de investigar diferentes usos da palavra “que”. A atividade foi dividida em três partes complementares: as Partes I e II foram disponibilizadas no Moodle, para serem respondidas online (durante a aula, com recurso a computadores, ou em regime híbrido, permitindo também a participação de alunos ausentes), e a Parte III consistiu numa ficha final em papel, realizada presencialmente. Esta decisão de formato misto visou diversificar a experiência de aprendizagem e contornar problemas de assimetria na turma, permitindo que alunos

ausentes pudessem eventualmente responder remotamente às primeiras partes, ao mesmo tempo que se assegurava um momento de síntese escrita tradicional na parte final, consolidando os conhecimentos com todos os estudantes presencialmente

A metodologia seguida manteve-se fiel ao modelo de laboratório gramatical de carácter indutivo: os alunos foram guiados através de tarefas investigativas, observando dados, formulando hipóteses, testando-as e chegando a conclusões. As Partes I e II, em suporte digital, apresentavam questões de descoberta orientadas sobre o valor e a função do "que" em orações subordinadas completivas e relativas, respetivamente. Por exemplo, na Parte II os alunos depararam-se com frases como: "Os alunos que resolveram os exercícios na aula não têm trabalhos de casa." e "O livro que li nas férias era fascinante.".

As perguntas associadas solicitavam que identificassem o segmento introduzido por "que" (neste caso, as orações subordinadas adjetivas relativas em destaque) e o grupo nominal antecedente a que esse "que" se referia. Em seguida, pedia-se que indicassem a classe gramatical e subclasse dessa palavra "que" em cada frase, conduzindo-os a concluir que, nesses contextos, "que" funciona como pronome relativo. Outra etapa importante consistiu em levar os alunos a descobrir a função sintática dessas orações relativas. Para tal, apresentou-se uma tabela comparativa com as frases originais (coluna A) ao lado de versões modificadas onde a oração subordinada era removida (coluna B). Perguntou-se então se as frases da coluna B continuavam gramaticais. Ao comparar os pares, os alunos verificaram que, sem a oração introduzida por "que", as frases principais ainda mantinham um sentido completo ("Os alunos não têm trabalhos de casa."; "O livro era fascinante." etc.). Desse modo, inferiram que as orações relativas atuam como elementos acessórios, isto é, modificadores do nome, não essenciais à estrutura básica sujeito-predicado. Essas etapas ilustram como o meio digital foi utilizado para guiar os discentes por uma sequência de tarefas investigativas, em tudo alinhadas com a filosofia do laboratório gramatical tradicional, mas agora enriquecidas pela interface *online.*Do ponto de vista dos resultados e do envolvimento, a componente digital do laboratório mostrou-se eficaz em clarificar os conceitos pretendidos e em motivar os alunos. A grande maioria dos estudantes respondeu

corretamente às questões propostas nas Partes I e II no Moodle, identificando que nas frases da Parte II o "que" era um pronome relativo que introduzia a oração subordinada e simultaneamente retomava um antecedente nominal previamente mencionado. De igual forma, a maior parte conseguiu classificar esse "que" corretamente como pronome relativo (subclasse dos pronomes), não o confundindo com uma conjunção ou outro elemento, um ponto importante, dado que a palavra "que" pode pertencer a diferentes classes conforme o contexto. Na parte I, dedicada às orações completivas introduzidas por "que" (por exemplo, "Ele disse que não vinha."), os alunos inferiram que, nesses casos, "que" atuava como conjunção subordinativa completiva, ligando uma oração subordinada substantiva de complemento (no caso, complemento do verbo dizer). Embora alguns alunos tenham inicialmente revelado dúvidas entre designar o "que" como pronome ou conjunção em certos itens (o que era compreensível dada a polissemia funcional desta palavra), o formato guiado permitiu-lhes revisar as respostas antes de submeter. De facto, o ambiente Moodle oferecia a possibilidade de editar as respostas até ao momento de finalizar a tentativa, o que fomentou a reflexão: observou-se que vários alunos voltaram atrás em respostas já inseridas, ajustando-as com base na compreensão progressivamente construída. Esse comportamento, semelhante ao observado no laboratório anterior em papel (em que os alunos escreviam e reescreviam até terem certeza), aqui ocorreu de forma mais fluida graças à interface digital. Os discentes puderam corrigir sem o estigma de rasuras no papel, reduzindo a ansiedade e encorajando uma postura ativa de automonitorização da aprendizagem.

Apesar dos benefícios, emergiram também algumas limitações da plataforma digital que afetaram a experiência. Em particular, houve dificuldades técnicas na forma como o Moodle avaliou automaticamente determinadas respostas dos alunos. Por exemplo, ao solicitarmos que os alunos delimitassem a oração subordinada introduzida por "que", muitos optaram por inserir parênteses no texto da resposta para assinalar os limites da oração. Esse uso de parênteses (frequentemente acompanhado de espaços em branco desnecessários) levou a que a plataforma interpretasse algumas respostas como incompletas ou não exatamente correspondentes ao gabarito esperado,

marcando-as erradamente como incorretas ou por finalizar. Em outras palavras, mesmo quando o aluno tinha identificado corretamente o segmento da oração, a presença de caracteres ou formatações imprevistas impediu que o Moodle reconhecesse a resposta como certa. Esta falha evidenciou a rigidez da correção automática em exercícios de linguagem natural: respostas conceitualmente corretas podem ser penalizadas por detalhes de formatação. Foi necessário que, enquanto professora-estagiária, interviesse na revisão manual de algumas tentativas, ajustando a grelha de correção ou atribuindo pontuação nos casos em que o conteúdo estava certo, mas a forma não coincidiu exatamente com o padrão previamente definido pela interface online.

Adicionalmente, constatou-se uma limitação intrínseca ao âmbito do modelo digital utilizado: certos tipos de tarefa revelaram-se de difícil implementação no Moodle, condicionando o desenho da Parte III. Pretendia-se, na terceira parte, que os alunos realizassem uma análise mais aprofundada e livre das construções com "que", por exemplo, justificar "para que serve" o "que" em diversas frases, identificar se se tratava de um conector subordinativo (conjunção) ou de um pronome relativo, e explicitar a implicação sintática de cada caso, muitas vezes recorrendo a esquemas de constituintes ou gráficos sintáticos. No entanto, atividades que envolvem representações diagramáticas, esquemas parentéticos de constituintes ou justificações textuais longas mostraram-se pouco adequadas ao formato de quizz online disponível. A plataforma não oferecia, de forma simples, ferramentas para os alunos construírem esquemas sintáticos ou segmentarem frases complexas com a clareza do papel. Por este motivo, optou-se por realizar a Parte III em papel, onde os discentes puderam escrever livremente, desenhar setas ou parênteses para divisão de constituintes e articular respostas mais extensas sem as restrições do formato digital. Esta decisão evidenciou que, apesar da versatilidade do Moodle para perguntas objetivas e de resposta curta, nem todos os conteúdos ou habilidades são avaliáveis de forma eficiente em ambiente digital, sobretudo quando envolvem alta complexidade estrutural ou formatações muito específicas.

Para além das limitações técnicas associadas à própria plataforma, foram também visíveis algumas dificuldades de ordem prática durante a utilização do Moodle por parte dos alunos. Apesar de uma parte da turma já revelar alguma familiaridade com o ambiente digital disponibilizado pela escola, nem todos demonstraram a mesma autonomia no uso da plataforma, o que acabou por afetar negativamente o tempo disponível para o desenvolvimento da atividade. Nos primeiros minutos, foi possível observar que alguns alunos tinham dificuldades em localizar a atividade dentro do Moodle, mostravam-se inseguros quanto aos procedimentos de submissão das respostas ou hesitavam na navegação entre as questões, receando cometer erros ao interagir com a interface. Esta situação exigiu um apoio mais direto e frequente por parte do professor-estagiário, que teve de orientar individualmente os casos mais problemáticos, um aspeto não totalmente previsto na planificação inicial da aula. Em resultado disso, as Partes I e II da atividade demoraram bastante mais tempo a ser concluídas do que o inicialmente antecipado. Se o tempo estimado rondava os 20 a 30 minutos, a realidade mostrou que foi praticamente necessária a totalidade do tempo letivo disponível, o que se deveu, em grande medida, à inexperiência de alguns alunos no manuseamento autónomo de plataformas digitais e ao ritmo mais lento na leitura e interpretação de instruções escritas em formato online.

Acresce a estas dificuldades o facto de, durante a sessão, a ligação à internet não ter sido sempre estável. Em determinados momentos, verificaram-se quebras de conectividade que interromperam o normal progresso da atividade. Situações como estas são comuns em contextos de ensino apoiado por plataformas digitais e constituem, aliás, um dos constrangimentos mais apontados na literatura especializada sobre o ensino à distância. Em contextos de educação secundária, por exemplo, a instabilidade da Internet é frequentemente identificada como fator perturbador da continuidade das tarefas e gerador de frustração nos alunos. Neste caso, houve situações em que os estudantes tiveram de recarregar a página ou aguardar até que o sistema voltasse a funcionar, o que quebrou o ritmo de trabalho e gerou alguma desmotivação momentânea.

A plataforma revelou-se, no entanto, capaz de guardar automaticamente as respostas já introduzidas, evitando perdas de progresso. Ainda assim, a experiência de continuidade e concentração dos alunos acabou por ser afetada.

Estas dificuldades revelaram também fragilidades no domínio de competências digitais por parte de alguns alunos. Embora o conteúdo da atividade fosse predominantemente gramatical, os obstáculos sentidos não derivavam, na maioria dos casos, da complexidade dos conceitos linguísticos em si, mas sim da pouca familiaridade com o suporte digital. Esta constatação vai ao encontro do que se conhece sobre os desafios associados à integração de ferramentas digitais no ensino. Quando os utilizadores, sejam alunos ou professores, não dominam totalmente o funcionamento das plataformas utilizadas, o processo de aprendizagem pode ver-se comprometido. Na fase inicial da Parte I, por exemplo, foi evidente que alguns estudantes não sabiam que era necessário clicar em "Enviar tudo e terminar" para concluir a tentativa ou desconheciam que era possível alternar livremente entre as questões antes de finalizar. Estas lacunas ao nível do conhecimento operacional da plataforma implicaram, na prática, um tempo adicional de adaptação e acompanhamento. O professor-estagiário teve, por isso, de gerir o equilíbrio entre o auxílio personalizado a quem enfrentava dificuldades técnicas e a progressão do grupo no desenvolvimento das tarefas propostas. Apesar de todas estas contrariedades e obstáculos, importa sublinhar que, com o devido acompanhamento, todos os alunos conseguiram, eventualmente, concluir as Partes I e II. Embora se tenha ultrapassado amplamente o tempo inicialmente previsto para a sua realização, optou-se por dar primazia ao acompanhamento pedagógico dos alunos com menor fluência tecnológica, garantindo que nenhum deles ficasse privado de participar devido a questões alheias ao conteúdo em estudo.

Esta experiência evidenciou, de forma clara, a necessidade de reservar tempo, nas primeiras utilizações de plataformas digitais, para a aprendizagem do seu próprio funcionamento. Tal como é necessário ensinar a consultar um manual ou a manusear um dicionário físico, também é fundamental ensinar a navegar num ambiente virtual de aprendizagem. Esta preparação não deve ser negligenciada, sobretudo em turmas

com diferentes graus de familiaridade com os meios digitais, sob pena de a tecnologia, ao invés de potenciar a aprendizagem, se transformar numa barreira.

3.3.2 Resultados quantitativos e análise de desempenho

Em termos de resultados de aprendizagem, os dados recolhidos evidenciam um balanço muito positivo desta intervenção. A Parte I focou-se no reconhecimento e análise das orações subordinadas substantivas completivas, introduzidas por *"que"*. Os alunos foram convidados a observar diferentes exemplos e, a partir deles, inferir as propriedades estruturais e sintáticas da oração completiva. De modo geral, mostraram-se bastante empenhados na realização da atividade, embora se tenha verificado, nos primeiros minutos, alguma lentidão e insegurança no uso da plataforma digital. Questões simples como navegar entre perguntas ou perceber quando e como submeter as respostas causaram entraves a vários elementos da turma.

Quanto ao conteúdo, notou-se esforço na identificação da oração subordinada e na atribuição da função sintática correta. Alguns alunos hesitaram entre reconhecer *"que"* como conjunção ou pronome, o que revela uma certa oscilação entre a intuição linguística e o conhecimento formal. Em diversos casos, as respostas denotavam reconhecimento parcial das estruturas, mas com dificuldades em sistematizar as regras aprendidas e delimitar as orações corretamente.

Observou-se evolução ao longo da atividade, com vários alunos a reverem as respostas antes de submeter, num processo de autoavaliação orientado que indica envolvimento cognitivo ativo. A própria configuração do Moodle, permitindo modificar respostas, pareceu facilitar esta revisão interna e deu espaço à consolidação de aprendizagens, ainda que mediada pelo ecrã.

Na Parte II, a atenção recaiu sobre as orações subordinadas adjetivas relativas introduzidas por *"que"*. Este segmento exigia que os alunos identificassem o antecedente do pronome relativo, delimitassem a oração subordinada e refletissem sobre a sua função modificadora.

Comparativamente à Parte I, os alunos mostraram-se mais confiantes na interpretação das frases e na identificação da função do *"que"* enquanto pronome relativo. A dinâmica de contraste entre frases completas e versões simplificadas (sem a oração subordinada adjetiva relativa) ajudou a perceber o valor acessório desta construção sintática. Essa descoberta orientada parece ter sido eficaz para sedimentar a noção de modificador do nome. No entanto, persistiram algumas dificuldades nos casos em que o antecedente não era um nome concreto. Nestes casos, verificou-se hesitação ou respostas incompletas, o que sugere que, embora os alunos compreendessem a estrutura geral, ainda necessitavam de apoio na análise mais fina dos exemplos. Diversos alunos, demonstraram falhas ao delimitar a oração. Importa referir que o ambiente digital continuou a apresentar desafios: a ligação instável à internet e a dificuldade em lidar com a interface do Moodle prolongaram a duração prevista para a atividade, obrigando o professor-estagiário a intervir pontualmente para esclarecer dúvidas técnicas. Mesmo face a determinados obstáculos, os alunos mantiveram uma atitude colaborativa e respeitosa face às limitações, e todos completaram as partes digitais com esforço visível e interesse.

3.3.3 Análise dos Resultados dos Laboratórios Gramaticais – Partes I e II

3.3.3.2 Resultados da Parte I (Orações Subordinadas Completivas)

Na Parte I, os alunos trabalharam com orações subordinadas substantivas completivas introduzidas por "que". Os resultados mostram um desempenho geralmente elevado na identificação dessas subordinadas dentro das frases. A Tabela 1, abaixo, organiza as orações completivas identificadas, listadas da maior para a menor taxa de acerto, incluindo a função sintática que desempenham, a sua composição interna e o número de alunos que as identificaram corretamente (em 21 alunos participantes), com a respetiva percentagem de acertos.

Tabela 1 – Identificação das orações subordinadas completivas (Parte I)

Grupo Nominal / Oração Subordinada	**Função Sintática**	**Composição Interna**	**Nº Acertos (21)**	**Percentagem**
[que a escola encerraria mais cedo] (frase a)	Complemento direto do verbo *anunciou*	Conjunção que + GN sujeito (*a escola*: Det.+N) + V (*encerraria*) + modificador adverbial (*mais cedo*)	21	100,0%
[que o visitemos na próxima semana] (frase c)	Complemento direto do verbo *quer*	Conjunção que + pronome pessoal *o* (OD) + V (*visitemos*, 1.ª pessoa plural – sujeito elíptico "nós") + modificador adverbial (GP temporal *na próxima semana*)	21	100,0%
[que os perigos de infeção aumentaram] (frase d)	Complemento direto do verbo *afirmou*	Conjunção que + GN sujeito (*os perigos de infeção*: Det.+N+GP) + V (*aumentaram*)	21	100,0%
[que saíssemos da sala] (frase b)	Complemento direto do verbo *ordenou*	Conjunção que + V (*saíssemos*, 1.ª pessoa plural – sujeito elíptico "nós") +	20	95,2%

		complemento adverbial (GP *da sala*)		
[que os corsários se aproximavam] (frase e)	Complemento direto do verbo *viu*	Conjunção que + GN sujeito (*os corsários*: Det.+N) + V pronominal (*se aproximavam*)	19	90,5%

Observação: Det. = determinante; N = nome; V = verbo; GP = grupo preposicional; OD = objeto direto.

Os dados indicam que praticamente todos os alunos conseguiram transcrever e delimitar corretamente as orações subordinadas completivas nas frases apresentadas. As três primeiras orações da tabela tiveram 100% de acertos, evidenciando que identificar a subordinada completiva foi uma tarefa bem-sucedida para todos os alunos nos casos (a), (c) e (d). Mesmo as restantes obtiveram resultados muito elevados: a subordinada da frase (b) ("que saíssemos da sala") foi corretamente identificada por 20 dos 21 alunos (95,2%), e a da frase (e) ("que os corsários se aproximavam") teve 19 acertos (90,5%). Esta última apresenta a taxa de sucesso mais baixa, embora ainda muito alta, indicando que apenas dois alunos não a identificaram adequadamente (provavelmente por não incluírem todos os elementos ao transcrever a oração ou por alguma distração). De modo geral, todos os alunos reconheceram que a partícula "que" introduzia uma oração completiva em cada frase e conseguiram isolá-la.

Analisando a função sintática dessas orações subordinadas completivas, verifica-se que em todas as frases elas desempenham a função de complemento direto do verbo principal. Isto reflete um padrão esperado: as orações completivas completam o sentido de verbos de dizer, pensar, querer, etc., funcionando como objeto direto dessas formas verbais. De facto, na pergunta 3 da ficha, pedia-se para indicar a função sintática do pronome "isso" que substituía cada oração, todos os alunos acabaram por identificar que esse pronome desempenhava a função de complemento direto em

cada frase (dado que substituir a subordinada por "isso" mantinha a frase gramatical). Esse reconhecimento mostra compreensão de que as orações completivas atuam como grupos nominais (substantivos) no papel de complemento do verbo, um conceito reforçado pelo exercício.

No que diz respeito à composição interna das orações completivas, a maioria continha um sujeito explícito (grupo nominal) e um predicado completo. Por exemplo, *"que a escola encerraria mais cedo"* inclui o sujeito "a escola" (um grupo nominal formado por determinante + nome) e o predicado verbal "encerraria mais cedo". Em alguns casos, o sujeito da subordinada está subentendido: em *"que saíssemos da sala"* o sujeito é nós (elíptico, implícito na desinência verbal *-ássemos*), e em *"que o visitemos na próxima semana"* o sujeito também é implícito ("nós"), havendo ainda o pronome "o" como objeto direto dentro da subordinada. Apesar dessas diferenças estruturais, tais pormenores não impediram os alunos de identificar corretamente os limites das orações subordinadas. A instrução dada, *"Identifica [...] a oração subordinada. Usa para isso os parênteses retos"*, foi clara e adequada ao contexto digital (em vez de, por exemplo, pedir para sublinhar, optou-se por delimitar com colchetes), o que facilitou a execução da tarefa sem ambiguidades.

Um aspeto em que se notaram maiores dificuldades na Parte I foi a verificação da gramaticalidade das frases com a substituição por "isso" (questão 2 da ficha). Embora a maioria dos alunos tenha percebido a ideia geral – de que a frase resultante continua gramatical quando "isso" substitui uma subordinada substantiva, houve alguns padrões de erro dignos de nota. Em particular, a frase *"A professora ordenou isso."* revelou-se problemática: apenas 16 alunos (76%) julgaram corretamente a sua agramaticalidade, ao passo que vários alunos assumiram erradamente que essa frase seria gramatical. Este erro sugere uma dificuldade em distinguir construções aceitáveis das inaceitáveis: enquanto dizer *"O diretor anunciou isso."* é gramatical, a construção *"ordenar isso"* soa pouco natural ou incorreta em português europeu, uma vez que o verbo *ordenar* geralmente exige uma construção completiva (*ordenou que…*) em vez de um objeto direto explícito. Também a frase resultante de *"O João quer isso."* gerou algumas dúvidas: 19 alunos (90%) identificaram-na corretamente como gramatical,

mas 2 alunos classificaram-na incorretamente, talvez por excesso de cautela ou interferência de regências diferentes do verbo *querer*. No conjunto das cinco frases testadas, a ordenação por taxa de acerto foi: *"O diretor anunciou isso."* e *"Jorge... viu isso."* (95% de acerto cada, ambas gramaticais), seguidas de *"O João quer isso."* (90% gramatical), *"A médica afirmou isso."* (81% gramatical) e, por fim, *"A professora ordenou isso."* (76% agramatical). Estes resultados evidenciam que a principal dificuldade residiu na frase (b), onde muitos alunos não reconheceram a agramaticalidade da substituição, possivelmente por não dominarem plenamente a regência do verbo *ordenar*. Apesar disso, o exercício cumpriu o objetivo de mostrar que as orações completivas podem ser substituídas por "isso" mantendo a correção da frase na maioria dos casos, reforçando a noção de que tais orações equivalem a complementos diretos substantivos.

3.3.3.2 Resultados da Parte II (Orações Relativas e Grupos Nominais Antecedentes)

Na Parte II, o foco recaiu sobre as orações subordinadas adjetivas relativas introduzidas por "que" e os respetivos antecedentes (grupos nominais) a que esse pronome se refere. De modo geral, os resultados sugerem que os alunos consolidaram vários dos conhecimentos adquiridos na Parte I, embora a tarefa de delimitar as orações relativas tenha apresentado um ligeiro aumento de dificuldade face à identificação das completivas.

A Tabela 2, seguinte, apresenta os grupos nominais identificados como antecedente do pronome relativo "que" em cada frase da atividade, ordenados por taxa de sucesso (neste caso, todos com sucesso idêntico). Incluem-se também a função sintática desses grupos nominais na frase, a sua composição interna e o número de acertos (em 18 alunos que realizaram esta parte), com a percentagem correspondente.

Tabela 2 – Identificação dos grupos nominais antecedente do pronome relativo (Parte II)

Grupo Nominal (Antecedente)	**Função Sintática**	**Composição Interna**	**Nº Acertos (18)**	**Percentagem**
Os alunos (frase a)	Sujeito do verbo principal (*não têm*)	Det.+N (artigo definido plural + nome comum)	17	94,4%
O livro (frase b)	Sujeito do verbo principal (*era*)	Det.+N (artigo definido singular + nome comum)	17	94,4%
As pessoas (frase c)	Sujeito do verbo principal (*costumam adoecer*)	Det.+N (artigo definido plural + nome comum)	17	94,4%
O cão (frase d)	Sujeito do verbo principal (*é [da minha vizinha]*)	Det.+N (artigo definido singular + nome comum)	17	94,4%

Como se observa, os quatro grupos nominais solicitados (os antecedentes do pronome relativo "que" em cada oração subordinada) foram corretamente identificados pela vasta maioria dos alunos. Em cada caso, 17 dos 18 alunos (94,4%) conseguiram delimitar o grupo nominal exato ao qual o pronome relativo se refere. Todos estes grupos nominais desempenham a função de sujeito na oração principal da respetiva frase, algo que os alunos aparentam ter identificado sem dificuldade. O único aluno que falhou este item fê-lo de forma sistemática (não indicando nenhum dos quatro antecedentes corretamente), o que sugere um mal-entendido pontual da tarefa, possivelmente confundiu o pedido ou não compreendeu o termo *"antecedente"*. No entanto, para o restante da turma, identificar o antecedente do "que" foi uma tarefa praticamente trivial e consistentemente bem-sucedida, mesmo quando o grupo nominal estava afastado do pronome na linearidade da frase. Este desempenho elevado indica uma evolução positiva na capacidade de reconhecer grupos nominais e

suas fronteiras dentro da oração, competência essencial para analisar orações relativas.

Em relação à composição interna destes grupos nominais, todos eles se revelaram relativamente simples, consistindo apenas num determinante artigo definido + nome ("os alunos", "o livro", "as pessoas", "o cão"). Não estavam presentes modificadores do nome ou estruturas mais complexas dentro destes grupos nominais, o que pode ter contribuído para a facilidade da identificação. Ainda assim, vale notar que mesmo se tivessem núcleos mais elaborados, a estratégia geral dos alunos, procurar o nome principal antecedente imediatamente antes de "que", mostrou-se eficaz. A instrução fornecida, *"Delimita o grupo nominal ao qual se refere o pronome 'que' (isto é, o antecedente)"*, orientou claramente os alunos para a tarefa, esclarecendo inclusive o significado de *antecedente*, o que certamente evitou ambiguidades.

Por outro lado, a delimitação das orações subordinadas relativas em si (questão 1 da Parte II) apresentou resultados um pouco menos uniformes. Embora a maioria dos alunos também tenha conseguido identificar corretamente os limites das subordinadas adjetivas relativas, houve um pequeno grupo com dificuldades notórias nesse item. Cerca de 4 alunos (aprox. 22% dos participantes da Parte II) não delimitaram corretamente *nenhuma* das orações relativas pedidas. Consequentemente, as taxas de acerto por frase variaram entre 70,6% (no caso da frase c) e 76,5% (frases a, b e d). A frase (c), *"As pessoas [que não praticam desporto] costumam adoecer mais facilmente."*, foi a que apresentou a maior taxa de erro: apenas 12 em 17 alunos (70,6%) a delimitaram sem falhas. É possível que a maior extensão desta oração relativa (que ocupa vários termos e inclui uma negação interna) tenha levado a mais enganos na colocação dos limites exatos. Já as frases (a), (b) e (d) tiveram cada uma 13 acertos em 17 (cerca de 76,5%). Curiosamente, os alunos que erraram nesta tarefa tendem a tê-la errado em todas as frases, o que sugere uma lacuna no entendimento do método de delimitação: possivelmente não utilizaram os colchetes conforme esperado ou deixaram essa resposta em branco. Por exemplo, houve casos de alunos que não assinalaram de forma alguma as orações relativas, apesar de terem respondido corretamente às questões subsequentes, o que sugere que podem não ter

sabido como indicar a delimitação no formato digital (faltando talvez um campo específico para isso, ou não tendo percebido que deveriam copiar a oração relativa completa). Em suma, a dificuldade na Parte II residiu menos na compreensão gramatical e mais na execução prática da marcação das subordinadas relativas. Alguns alunos podem não ter seguido a instrução de “delimitar”, o que implicava pôr a oração relativa entre colchetes ou destacar de outra forma, possivelmente por distração ou problemas técnicos, dado que a própria palavra *delimitar* é menos usual que *identificar*. Ainda assim, a maioria conseguiu realizar corretamente a identificação, indicando que compreendiam que a oração relativa começa em "que" e vai até ao fim do segmento subordinado antes de retomar a oração principal.

Um progresso significativo observado na Parte II foi no reconhecimento da classe gramatical do “que” em contextos de oração relativa. Na questão 3, pedia-se aos alunos que indicassem a classe e subclasse da palavra “que” em cada frase dada – essencialmente, identificar “que” como pronome relativo. Nesta tarefa, 16 dos 18 alunos (≈89%) responderam acertadamente para todas as frases, classificando “que” como pronome (subclasse: pronome relativo). Apenas dois alunos não o fizeram, presumivelmente mantendo a ideia de que “que” seria sempre uma conjunção subordinativa (como nas orações completivas da Parte I) ou deixando a resposta em branco. Este resultado demonstra uma melhoria conceitual importante: a maioria dos alunos compreendeu a diferença entre o “que” conjunção completiva e o “que” pronome relativo, aplicando esse conhecimento na identificação concreta nas frases da Parte II. Provavelmente contribuiu para isso o contraste estabelecido entre as duas partes do laboratório: na Parte I ficou evidenciado que “que” não tinha referente e podia ser substituído por *isso* (logo, conjunção integrante), enquanto na Parte II “que” retomava um nome anterior (logo, pronome relativo). A aprendizagem nesse domínio refletiu-se no elevado número de acertos.

Além disso, os alunos foram levados a refletir sobre a função sintática das orações relativas, comparando frases com e sem a subordinada (questão 4). A grande conclusão que a própria ficha esperava que extraíssem era que as orações adjetivas relativas funcionam como modificadores do nome antecedente, não afetando a

gramaticalidade da frase quando removidas (são informações acessórias ou especificativas sobre o nome). De acordo com as observações da professora, os alunos conseguiram inferir que, nos exemplos dados, ao retirar a oração relativa a frase permanecia correta (embora menos informativa). Isso levou-os a concluir que a função dessas subordinadas não era a de complemento essencial, mas sim de modificador restritivo do nome – um conceito novo para muitos, mas que a maioria assimilou corretamente. Por outras palavras, onde na Parte I as subordinadas completivas eram termos essenciais da oração principal (complementos diretos do verbo), na Parte II as subordinadas relativas revelaram-se termos acessórios, adjuntos ao nome. Esta distinção marcou uma evolução na compreensão dos alunos acerca dos diferentes papéis que orações subordinadas podem desempenhar na estrutura frásica.

Comparando os desempenhos nas Partes I e II, observamos padrões de sucesso elevados em ambas, mas também algumas diferenças reveladoras no tipo de dificuldades encontradas, as quais refletem, em grande medida, a progressão do conteúdo e a complexidade crescente das tarefas.

Em primeiro lugar, no que toca à identificação de constituintes (sejam orações subordinadas ou grupos nominais), os alunos tiveram um sucesso ligeiramente maior com as orações completivas da Parte I do que com as orações relativas da Parte II. Isto é compreensível: as completivas surgiam sempre no final das frases propostas, iniciadas por “que” e seguidas de pontuação final, o que tornava a sua delimitação mais direta. Já as orações relativas encontravam-se encaixadas entre o sujeito e o predicado da oração principal, exigindo dos alunos um olhar mais atento para determinar exatamente onde começavam e terminavam. Ainda assim, a maioria conseguiu fazê-lo; apenas um pequeno subconjunto não o fez, possivelmente por insegurança no formato de resposta. Vale destacar que todos os alunos que realizaram ambas as partes conseguiram identificar pelo menos algumas orações subordinadas relativas, o que demonstra manutenção da competência de análise sintática desenvolvida previamente, as falhas concentraram-se em poucos alunos e de forma consistente (indicando um eventual problema de método e não de conhecimento).

Em segundo lugar, notamos uma melhoria clara na identificação de grupos nominais e no entendimento da relação entre pronome relativo e antecedente. Na Parte I, os alunos não foram explicitamente desafiados a isolar grupos nominais, exceto ao reconhecer sujeitos ou objetos dentro das subordinadas (competência que, de qualquer forma, não estava em foco naquele momento). Já na Parte II, a tarefa 2 exigiu diretamente a identificação do grupo nominal antecedente, o que poderia ter sido problemático se os alunos não estivessem confortáveis em distinguir fronteiras de grupos frásicos. Os resultados, porém, foram quase perfeitos. Isto sugere que entre a Parte I e a Parte II houve um progresso na atenção dada aos constituintes nominais: os alunos compreenderam que, para interpretar o "que" relativo, era necessário primeiro localizar o nome a que ele corresponde. Assim, a evolução evidencia-se na capacidade de articular diferentes níveis da análise: passaram de identificar orações subordinadas dentro de uma estrutura maior (Parte I) para identificar, dentro dessas orações, a referência nominal específica e a função sintática desempenhada (Parte II). Essa progressão indica um aprofundamento do conhecimento gramatical explícito, do global para o particular, e reflete a eficácia pedagógica do desenho em duas etapas do laboratório.

Outro aspeto de evolução prende-se com a diferenciação de tipos de oração subordinada e do valor gramatical de "que". Se no início da Parte I possivelmente poucos alunos saberiam justificar por que *"que a escola encerraria mais cedo"* é uma completiva e *"que não soubesse matemática"* (no exemplo da frase (c) do nº5) é uma relativa, após os dois momentos do laboratório a maioria já conseguia explicitamente fazer essa distinção. A pergunta 6 da Parte I, por exemplo, desafiava-os a explicar por que *"que não soubesse matemática"* não era uma subordinada substantiva completiva, ou seja, a perceber que nem todos os *"que"* introduzem completivas, podendo introduzir relativas. Embora não tenhamos os resultados escritos dessa pergunta aberta, é significativo que ela prepare terreno para a Parte II; e de facto, na Parte II, 89% identificaram "que" como pronome relativo, o que revela uma consolidação desse conhecimento. Em suma, os alunos evoluíram de uma visão indiferenciada de "orações com que" para uma compreensão mais matizada, distinguindo orações subordinadas

completivas (substantivas) e relativas (adjetivas) e atribuindo-lhes funções diferentes na frase (complemento do verbo vs. modificador do nome). Esta evolução no conhecimento explícito da língua foi acompanhada de termos técnicos apropriados (por exemplo, *pronome relativo*, *função de modificador*) que os alunos passaram a empregar corretamente nas suas respostas, conforme observado pela professora.

Também é de referir que as dificuldades remanescentes são pontuais e possivelmente facilmente colmatáveis com revisão e treino adicional. A maior parte dos erros surgidos em ambas as partes não deriva de incompreensão profunda, mas antes de detalhes: por exemplo, não reconhecer a anomalia de *"ordenou isso"* na Parte I, ou não sinalizar devidamente os limites de uma oração relativa na Parte II. São aspetos que podem ser trabalhados com exemplos adicionais e discussão em sala. Importa notar que nenhum erro sistemático indicou desconhecimento dos conceitos: todos os alunos identificaram pelo menos alguma subordinada, todos perceberam que *"isso"* ocupava uma função sintática, quase todos distinguiram o "que" relativo do integrante. Ou seja, não se verificou qualquer retrocesso da Parte I para a Parte II; pelo contrário, houve manutenção e acréscimo de competências. Os alunos que estiveram presentes em ambas as sessões mostraram-se globalmente capazes de aplicar os saberes da primeira na segunda, enriquecendo-os com novos conhecimentos (como a noção de antecedente e de orações relativas como modificadores). Em termos gerais, o desempenho na Parte II confirma e aprofunda o da Parte I, evidenciando aprendizagem e progressão positivas.

Verbos de Comando nos Exercícios e Adequação ao Contexto Digital

As instruções dadas aos alunos em ambos os laboratórios gramaticais recorreram a verbos de comando claros e objetivos, em linha com a terminologia típica das avaliações gramaticais. Nos enunciados encontramos verbos como *identifica*, *delimita*, *indica*, *verifica*, *explica* ou *completa*, entre outros. Este tipo de formulação segue um padrão reconhecido no ensino básico: segundo Rodrigues & Duarte (2022), os verbos de comando nas tarefas de gramática tendem a restringir-se a um conjunto limitado e altamente frequente, destacando-se, por exemplo, *classificar*, *indicar*, *identificar*. Nos nossos exercícios, observa-se exatamente essa tendência, várias questões iniciam com

"Indica…" ou "Identifica…", conforme as autoras descrevem, o que confere uniformidade e familiaridade à forma como as tarefas são apresentadas.

No entanto, ao transpor essas atividades para um contexto digital, é necessário ter em conta certas adaptações desses verbos de comando, sobretudo quando envolvem operações que no papel seriam manuais (como sublinhar ou ligar setas). Nem todos os verbos de comando tradicionais se adequam diretamente a uma realização em formato digital, e o professor precaveu-se disso em vários momentos. Por exemplo, em vez de pedir aos alunos que sublinhassem a oração subordinada nas frases (uma instrução difícil de cumprir num formulário online ou num processador de texto simples), a ficha indicava: *"usa para isso os parênteses retos"*. Esta alteração garantiu que os alunos pudessem delimitar textualmente as orações subordinadas, marcando o início e fim com , obtendo-se o mesmo efeito de destaque que o sublinhado teria no papel. Do mesmo modo, verbos como *"transcreve"* ou *"delimita"* foram privilegiados, pois encorajam o aluno a escrever a resposta completa (por exemplo, copiando integralmente o trecho pedido) ou a indicá-lo explicitamente, algo mais compatível com plataformas digitais do que instruções como *"assinala no texto"* ou *"circula a opção correta"* – as quais exigiriam ferramentas de desenho ou seleção pouco práticas.

É de salientar que a escolha cuidada dos verbos de comando pode influenciar diretamente a compreensão da tarefa pelo aluno em ambiente digital. Termos como *seleciona*, *assinala*, *realça* ou *destaca* podem, neste contexto, substituir com vantagem instruções clássicas como *sublinha* ou *rodeia*. No nosso caso, *"delimita"* acabou por cumprir o papel de "sublinha", instruindo o aluno a marcar os limites da sequência relevante; *"indica"* equivaleu a "refere" ou "escreve", pedindo uma resposta escrita curta; *"completa"* foi usado para campos lacunares; e *"identifica"* funcionou como um pedido geral de reconhecimento e transcrição de um elemento. Esta adequação vocabular evitou possíveis confusões: por exemplo, se o enunciado pedisse para *"assinalar a opção correta"*, o aluno poderia ficar na dúvida se deveria sublinhar, destacar de alguma forma ou escrever algo, num teste digital, *assinalar* pode significar desde clicar numa checkbox até escrever uma marca. Em vez disso, ao dizer *"Indica as*

duas frases que contêm…", a ficha clarificou que bastaria escrever, por exemplo, "a) e b)", que é um formato facilmente realizável no teclado.

Os benefícios destas adaptações refletem-se na execução eficiente das tarefas: não há registo de problemas técnicos ou equívocos quanto ao que fazer em cada item, exceto possivelmente nos casos já mencionados de alunos que não delimitaram as orações relativas – situação que pode ter derivado de alguma incerteza quanto ao método de resposta (apesar da instrução dada). Isso demonstra que é crucial manter os verbos de comando alinhados com as funcionalidades oferecidas pelo meio digital. Se uma tarefa digital não permite desenhar à mão livre, então não se deve usar um verbo como *"sublinha"* sem oferecer uma alternativa (seja "realça o texto usando a ferramenta X" ou "copie aqui o trecho Y"). Da mesma forma, comandos como *"liga as colunas"* devem ser convertidos em formatos de correspondência adequados (menus suspensos, pares numerados, etc.), e *"classifica as orações seguintes"* pode necessitar de caixas de seleção ou menus em vez de simples escrita, dependendo do sistema.

Em síntese, a experiência destes laboratórios gramaticais confirma a importância de adaptar a linguagem de comando ao contexto digital para garantir que o foco dos alunos esteja no conteúdo gramatical e não em adivinhar "como responder". A investigação de Rodrigues & Duarte (2022) mostrou que há uma grande uniformidade e tradição nos verbos de comando utilizados nas avaliações de língua, o que tem a vantagem de criar familiaridade. Cabe-nos, enquanto docentes, preservar essa clareza familiar, mas traduzindo-a para formatos compatíveis com as novas plataformas de aprendizagem. No caso em apreço, o professor fê-lo de forma exemplar ao instruir o uso de parênteses retos em vez de sublinhados, ao propor transcrições em vez de marcações manuais, e ao redigir comandos precisos como *"Indica"* ou *"Completa"* que são de compreensão imediata online. Este cuidado torna as atividades inclusivas e funcionais em qualquer meio, garantindo que os objetivos pedagógicos, no caso, o desenvolvimento da competência gramatical dos alunos, sejam plenamente atingidos sem entraves operacionais.

A Parte III procurou consolidar, em suporte papel, os conhecimentos trabalhados nas atividades anteriores. Aqui, os alunos tinham de aplicar as noções já discutidas, dividindo orações subordinadas, identificando a função sintática das subordinadas introduzidas por *"que"*, e produzindo exemplos próprios. As tarefas propostas exigiam maior autonomia e clareza de pensamento. Na divisão das orações, muitos alunos demonstraram um raciocínio estruturado, embora se tenham registado erros nos limites exatos da oração subordinada, sobretudo quando o enunciado era mais longo ou envolvia orações encaixadas. Foi possível observar rasuras e alterações nas respostas em várias fichas, sinal de que os alunos estavam a refletir criticamente sobre o que escreviam, uma hesitação produtiva, que traduz um esforço genuíno de compreensão.

No que toca à produção de exemplos próprios, alguns alunos revelaram alguma criatividade e domínio, mas outros apresentaram construções incompletas ou frases gramaticalmente pouco claras. Isso sugere que a transição do reconhecimento (em frases dadas) para a produção (autónoma) ainda representa um desafio. Este tipo de tarefa implica mobilizar não só o conhecimento gramatical, mas também competências de expressão escrita e capacidade metalinguística, o que justifica as dificuldades sentidas por alguns elementos da turma.

Tabela 10 Análise dos resultados parte III

Exercício[12]	**Total respostas**	**Corretas**	**Incorretas**	**Sucesso (%)**
1ª a)	14	12	2	85,7
1ª b)	14	14	0	100,0
1ª c)	14	10	4	71,4
1ª d)	14	14	0	100,0

[12] (Nota: "1ª a) … 1ª h)" correspondem às diferentes alíneas do exercício 1; OSS.C = oração subordinada substantiva completiva; OSA.R = oração subordinada adjetiva relativa restritiva.

1ª e)	14	10	4	71,4
1ª f)	13	10	3	76,9
1ª g)	13	13	0	100,0
1ª h)	13	13	0	100,0
2ª a)	14	14	0	100,0
2ª b)	14	14	0	100,0
3ª (OSS.C)	14	13	1	92,9
3ª (OSS.R)	14	11	3	78,6

De uma forma geral, observa-se um desempenho elevado na identificação e classificação de muitos itens, mas persistem dificuldades pontuais. Por exemplo, na Parte III (questões em papel) todos os alunos acertaram nas alíneas *(1ª b, 1ª d, 1ª g, 1ª h)* e nos itens *(2ª a, 2ª b)* (sucesso de 100%), indicando domínio claro dessas noções. De igual modo, o item 3.c (exemplo de OSS completiva) teve 92,9% de acertos. Em contrapartida, as alíneas 1ª c e 1ª e apresentaram percentagens de sucesso mais baixas (71,4%), sinalizando dificuldades na distinção de casos similares (neste teste, provavelmente no reconhecimento de funções sintáticas ou conjunções nas subordinadas). Também o exercício *3.r* (exemplo de relativa restritiva) atingiu só 78,6% de sucesso. Essas questões mais complexas refletem erros frequentes apontados na literatura – por exemplo, a confusão entre orações completivas e relativas ou entre tipos de conjunção têm sido notadas como fontes de equívoco.

Os padrões de desempenho sugerem que os alunos dominaram bem a maioria dos conteúdos (como ilustrado pelos sucessos máximos em diversos itens), mas ainda erram em casos de análise sintática fina. Essa variação na eficácia é comum: estudos destacam que mesmo no final do ciclo secundário certos tópicos (ex.: funções de orações adjetivas relativas versus completivas) exigem consolidação maior. De forma sucinta, os resultados atuais apontam para um quadro positivo, com desempenho

satisfatório na maior parte dos exercícios, mas evidenciam a necessidade de reforçar sobretudo os itens mais complexos (como a identificação de funções e conexões sintáticas específicas em orações subordinadas).

No geral, os resultados da atividade indicam que os alunos alcançaram um grau significativo de compreensão das orações subordinadas introduzidas por “que”, sobretudo nos exercícios de identificação e classificação. A estratégia por etapas, primeiro uma descoberta guiada no meio digital e depois a consolidação em papel, equilibrou os diferentes ritmos de trabalho e estimulou a aprendizagem ativa. Notou-se que a plataforma digital ajudou a promover a autonomia e a experimentação, enquanto a ficha tradicional serviu como um momento de síntese e de responsabilização individual.

Apesar das limitações técnicas e da curva de aprendizagem digital, os alunos mostraram interesse, perseverança e melhoria progressiva ao longo das atividades. As dificuldades observadas, nomeadamente nos exercícios de produção, não invalidam os progressos feitos. Pelo contrário, indicam áreas em que o trabalho futuro poderá incidir: reforço da confiança gramatical, clarificação de conceitos mais complexos e treino contínuo da aplicação prática dos mesmos.

4. Questionário sobre perceções dos alunos

O questionário foi aplicado no final de todo o trabalho desenvolvido, funcionando como um instrumento de balanço e de reflexão sobre o percurso seguido. A sua finalidade não se restringiu à análise do impacto imediato das atividades, mas procurou sobretudo perceber o que poderia ter sido feito de forma diferente e como os métodos digitais e tradicionais poderiam articular-se de forma mais eficaz em futuras intervenções. O objetivo foi, portanto, dar voz aos alunos e recolher as suas perceções sobre a utilidade, a motivação e a clareza das diferentes propostas, procurando identificar pontos fortes, mas também aspetos a melhorar.

As perguntas foram concebidas precisamente com esse intuito. As questões fechadas possibilitaram recolher dados objetivos, permitindo identificar tendências mais gerais, enquanto as questões abertas deram espaço à subjetividade, permitindo aos alunos explicitar as suas preferências, justificar as suas escolhas e apontar caminhos alternativos. Esta conjugação de dados quantitativos e qualitativos enriqueceu a análise, já que revelou tanto padrões de comportamento como perceções pessoais.

O facto de o questionário ter sido aplicado no final da intervenção pedagógica conferiu-lhe um caráter de síntese e de diagnóstico global. Mais do que aferir resultados de uma atividade específica, este instrumento ajudou a compreender a experiência da turma no seu conjunto, permitindo refletir sobre a pertinência de integrar recursos digitais e métodos tradicionais numa lógica de complementaridade. Dessa forma, abriu espaço a uma leitura crítica sobre as opções tomadas e contribuiu para equacionar futuras articulações metodológicas no ensino da gramática.

A análise dos dados recolhidos junto de 22 alunos revela informações detalhadas sobre as suas preferências relativas ao uso de ferramentas digitais na aprendizagem da gramática versus métodos tradicionais em papel. Inicialmente, importa caracterizar o perfil dos participantes. Trata-se sobretudo de estudantes do **10.º ano** (15–17 anos), em que a maioria (aproximadamente 70%) indicou "10.º ano" nas suas respostas, havendo ainda alguns casos em que foram mencionados os anos de nascimento (2008–2009).

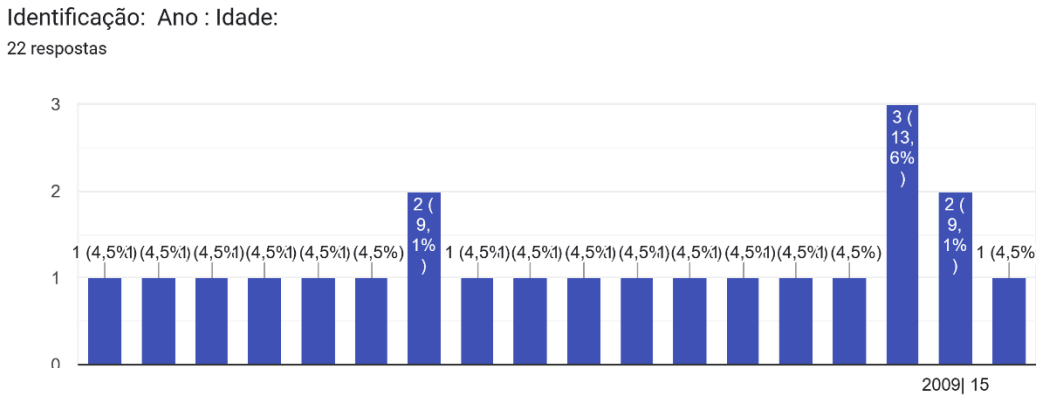


Figura 2 gráfico de identificação retirado do google forms

Este contexto etário sugere que os jovens inquiridos já têm alguma familiaridade com plataformas digitais, mas também uma ligação ao estudo tradicional.

Quando questionados sobre a frequência de uso de plataformas digitais nas aulas de Português, todos os alunos indicaram algum nível de uso: 15 alunos (≈68%) responderam "Sim, às vezes", 4 alunos "Sim, frequentemente" e apenas 3 alunos referiram "Raramente". Estes dados indicam que praticamente toda a turma está exposta, em certa medida, a atividades digitais no contexto letivo. Em complemento, a larga maioria (20 dos 22) já recorreu a plataformas específicas de aprendizagem de gramática. As plataformas mais citadas foram Kahoot, Quizizz e Moodle – combinadas em diversas respostas – refletindo práticas comuns nas aulas de línguas e gramática.

Figura 3 frequência do uso de plataformas digitais nas aulas de português (retirado do google forms)

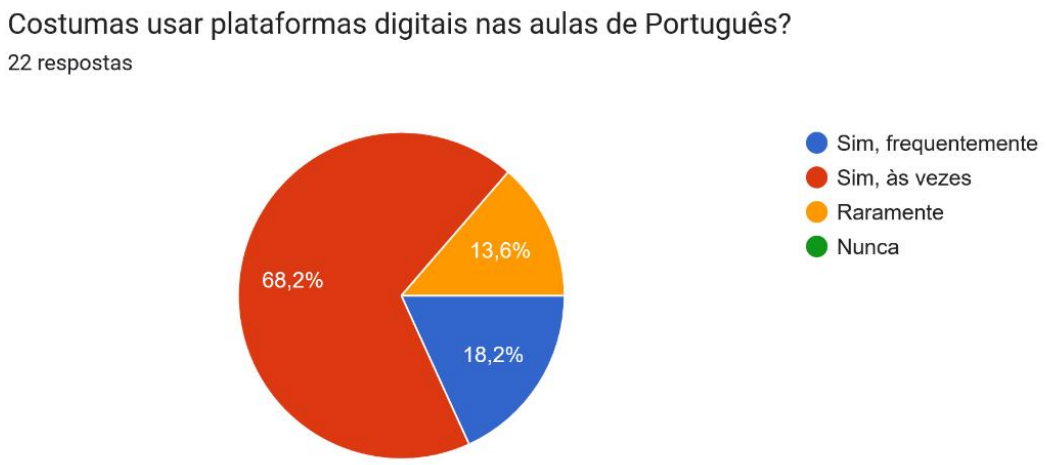
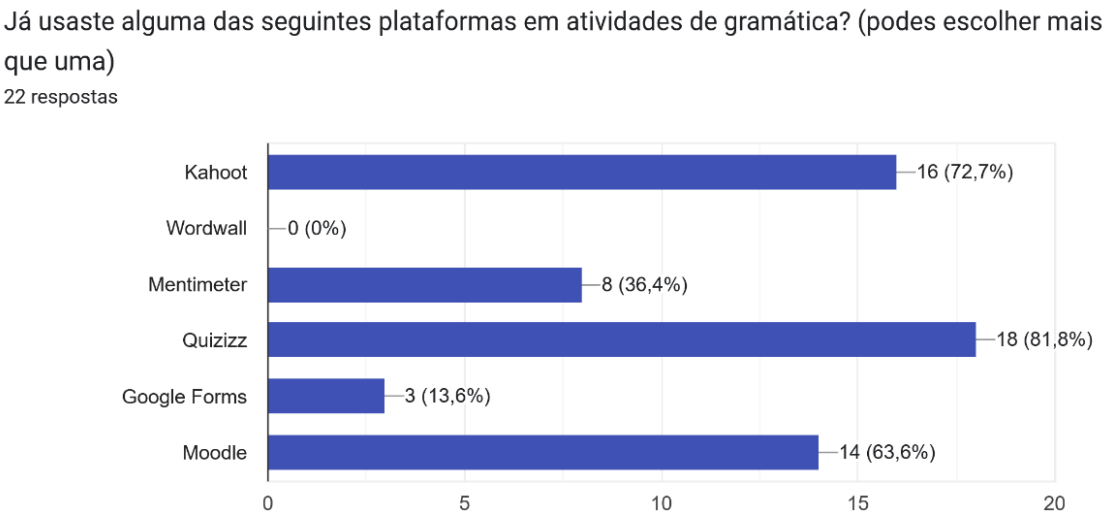


Figura 4 Exemplos de plataformas usadas pelos estudantes (retirado do google forms)



Estes resultados apontam para um grupo de alunos relativamente habituado a ferramentas digitais. A familiaridade mediada pelo uso ocasional, e por vezes frequente, cria um terreno favorável para integrar atividades interativas. No entanto, o facto de alguns ainda usarem apenas raramente e a menção recorrente a dificuldades técnicas, sublinha que esse uso não é universal ou desprovido de obstáculos. Um dado notável é a perceção de motivação face às atividades digitais. 100% dos alunos

reconheceram maior motivação com o uso de ferramentas digitais: 13 afirmaram ficar "um pouco mais motivados" e 9 afirmaram "sim, muito mais motivados" em comparação com métodos exclusivamente em papel. Esta clara tendência sugere que as atividades digitais são vistas como estimulantes.

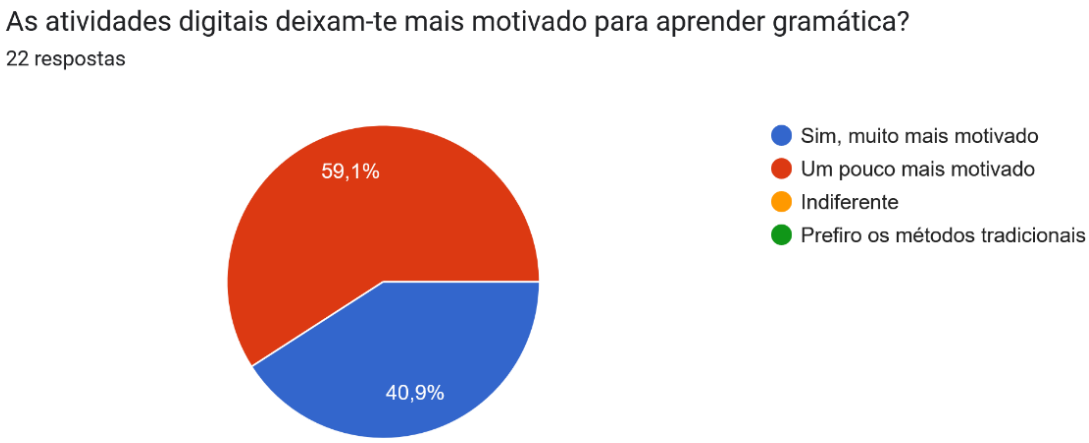


Figura 5 motivação consequente do uso de ferramentas digitais (retirado do google forms)

Correlacionando com a participação efetiva, a própria autoavaliação do "nível de participação" nessas atividades foi muito elevada: 21 dos 22 alunos atribuem nota 4 ou 5 (numa escala até 5) à sua participação. Em concreto, 12 deram nota 4 e 9 deram nota 5. Apenas um aluno se classificou com nota 3.

A junção destes dois pontos indica um padrão emergente: as plataformas digitais aumentam a motivação e a participação ativa dos alunos em sala de aula. Em termos pedagógicos, isto apoia a ideia de que a dinâmica interativa de quizzes e jogos online estimula o envolvimento dos alunos, confirmando observações feitas em sala de aula durante as regências de janeiro e abril. Na primeira regência, por exemplo, notou-se que, após introduzir quizzes interativos, muitos alunos mostraram maior atenção e empenho durante a explicação de conteúdos gramaticais.

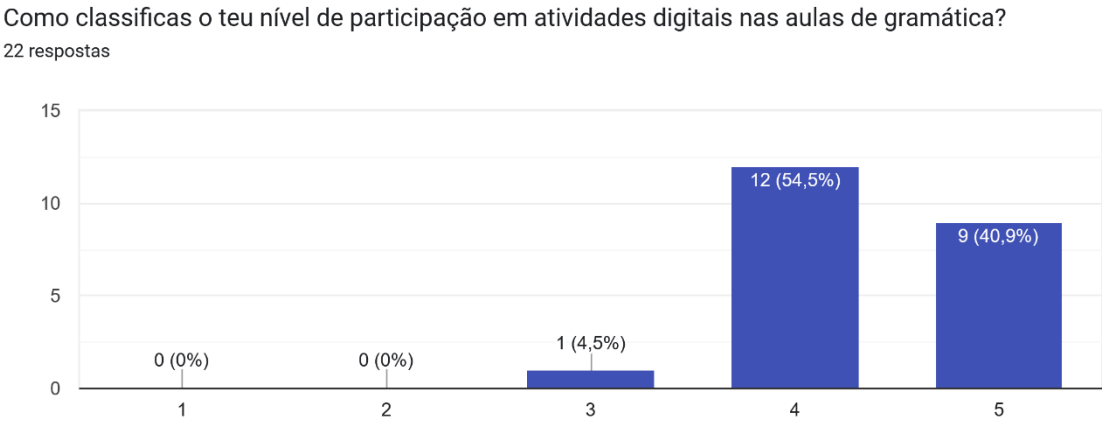


Figura 6 autoavaliação do nível de participação (retirado do google forms)

Por outro lado, apesar desta motivação positiva, é importante destacar que a perceção de aprendizagem e a aplicação do aprendido foram ligeiramente inferiores à motivação sentida. Quando questionados sobre o nível de aprendizagem efetiva com o apoio das plataformas digitais, 17 alunos atribuem nota 4 e 4 alunos nota 5 (sobre 5). Para a aplicação do que aprenderam digitalmente em exercícios escritos ou testes, 13 deram nota 4, 6 deram nota 5 e 3 deram nota 3. Embora globalmente positivos, estes números sugerem que nem sempre a motivação extra se converte em resultados superiores a nível de aprendizagem demonstrada.

Este contraste precisa de ser ponderado criticamente: possivelmente, tal como refletido informalmente durante as regências, alguns alunos sentem-se mais participativos com jogos e quizzes, mas não elevam de forma notória as suas notas em testes formais.

Esta conclusão é compatível com a resposta a uma das perguntas: ninguém declarou “aprendi menos” com atividades digitais, mas 8 alunos sentiram que foi igual ao método tradicional e 1 afirmou que “depende do conteúdo”. Em termos de análise crítica, estes dados sugerem que o ganho motivacional dos métodos digitais pode não

traduzir-se automaticamente em maior desempenho académico sem um acompanhamento ou integração eficaz.

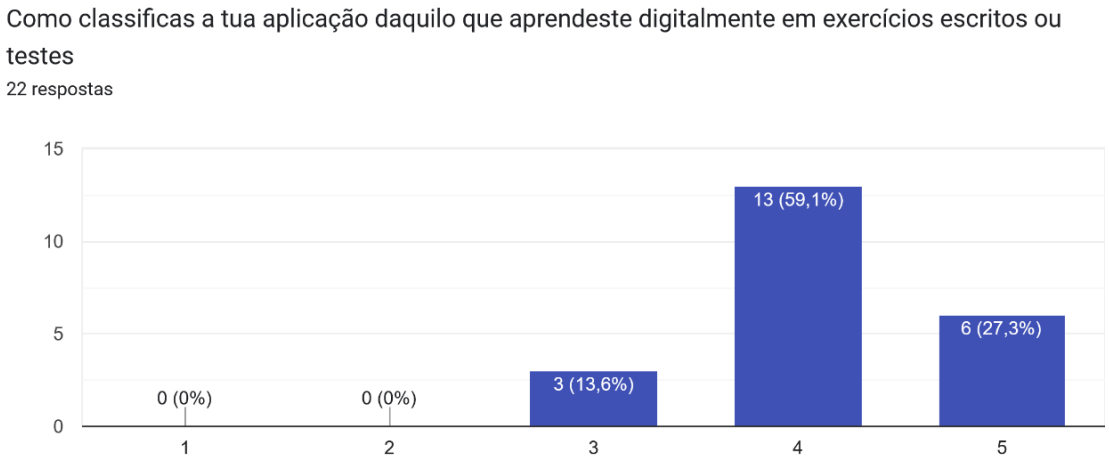


Figura 7 autoavaliação das aprendizagens adquiridas (retirado do google forms)

A pergunta sobre a preferência de aprendizagem de gramática revelou uma posição clara: 16 dos 22 alunos (≈73%) preferem uma “mistura de métodos digitais e tradicionais”. Apenas 3 preferem apenas fichas digitais interativas, 2 preferem jogos e quizzes online, e somente 1 aluno prefere “explicações no quadro + exercícios em papel”. Esta tendência fortemente favorável ao método misto aponta para uma valorização do melhor dos dois mundos. Os gráficos do Google Forms, conforme referidos pelo utilizador, ilustram bem essa predominância do método misto.

As justificações implícitas podem ser encontradas nas poucas respostas abertas dadas e nas próprias tendências de atividade. Várias sugestões espontâneas dos alunos apontaram nesse sentido: por exemplo, três alunos propuseram explicitamente “Mistura entre os métodos digitais e tradicionais”, ou simplesmente “Mistura de métodos”, como forma de melhorar as atividades digitais. A partir destas recomendações diretas, compreende-se que muitos alunos veem o valor complementar de cada abordagem.

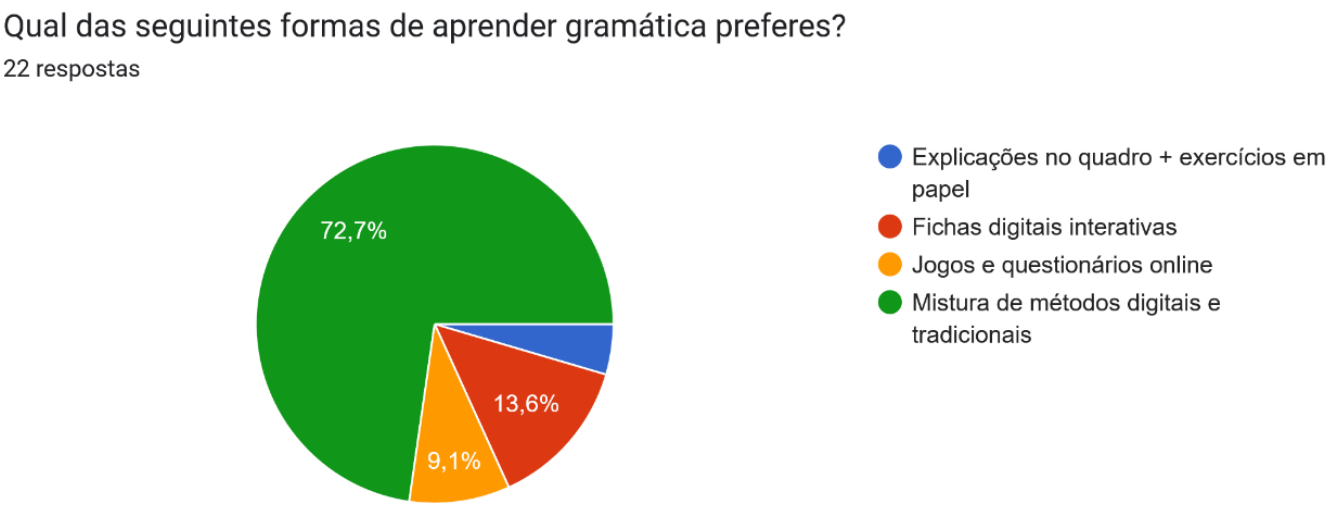


Figura 8 preferência da aprendizagem da gramática (retirado do google forms)

Além disso, à pergunta “Sentes que aprendeste melhor com atividades digitais do que com fichas em papel?”, 13 alunos responderam afirmativamente (“Sim, aprendi melhor”), 8 responderam “Foi igual” e apenas 1 “Depende do conteúdo”. Nenhum aluno disse ter aprendido menos com o digital. Este resultado corrobora a ideia de que os alunos percebem as ferramentas digitais como benéficas ou, no mínimo, tão eficazes quanto o método tradicional. Em termos pedagógicos, isto sugere uma

oportunidade para usar o digital sem medo de “prejudicar” o aprendizado, desde que bem orientado.

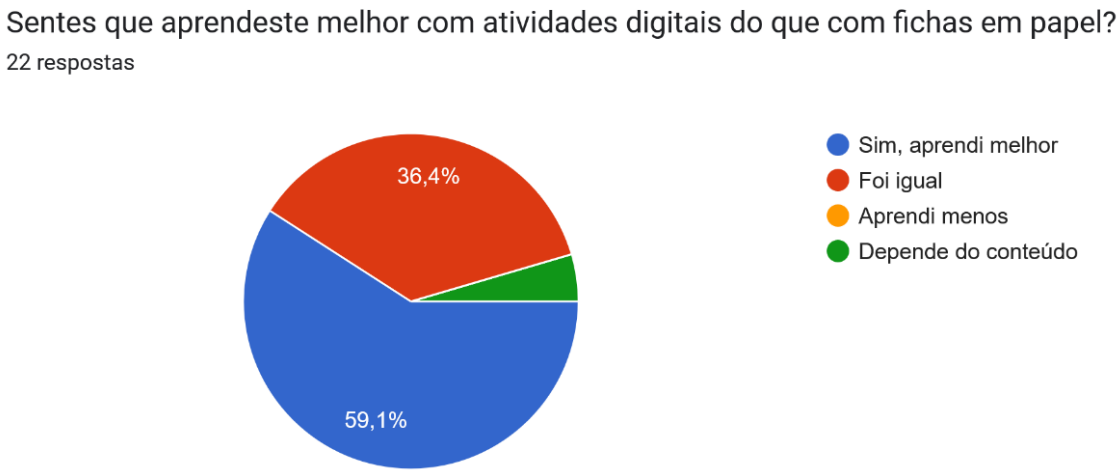


Figura 9 qualidade da aprendizagem (retirado do google forms)

Apesar dos pontos positivos, identificaram-se dificuldades importantes que podem comprometer a plena utilização dos recursos digitais. A pergunta sobre obstáculos específicos revelou que a internet lenta ou falta de acesso foi a queixa mais frequente (apontada por 7 alunos em resposta única e aparecendo em combinações com outras opções). Outros problemas citados incluem não perceber como usar (10 respostas no total, considerando combinações) e interface confusa (6 respostas). Apenas 6 alunos declararam não ter tido dificuldades. A figura seguinte (inclusa nos gráficos) ilustra a prevalência de problemas de conexão e usabilidade.

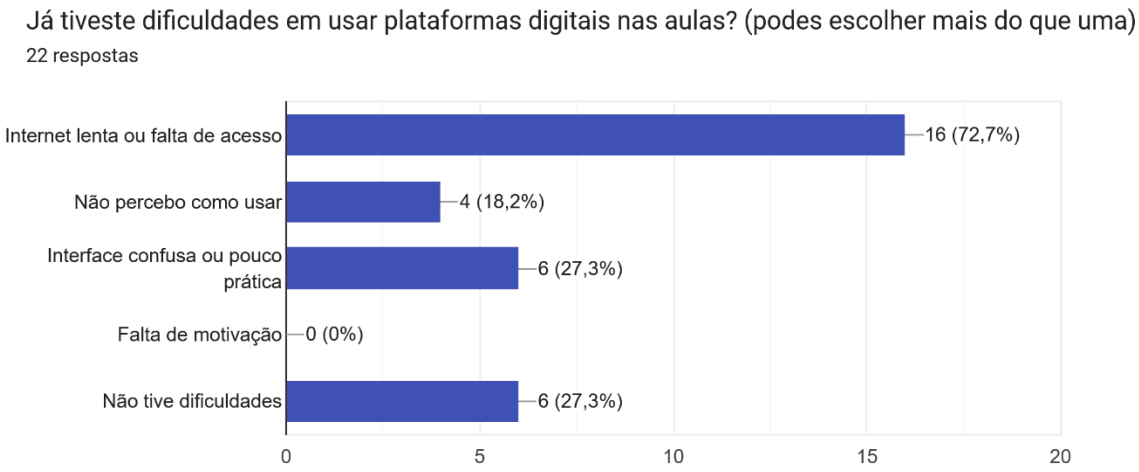


Figura 10 dificuldades encontradas na utilização de ferramentas digitais

Estas barreiras foram também observadas qualitativamente em contexto de aula: nas regências de janeiro, alguns alunos mencionaram problemas de wi-fi na sala ou dificuldades iniciais em navegar no Quizizz. Em abril, a repetição de atividades digitais evidenciou que esses entraves não desapareceram totalmente. Em termos pedagógicos, isto significa que há alunos que, apesar de motivados pelo formato, podem ficar frustrados ou atrasados devido a questões técnicas. A reflexão crítica aqui aponta para a necessidade de preparar alternativas (planos B) ou suporte extra (mini-tutoriais de uso) quando se adotam tecnologias.

Os resultados do questionário aplicado aos estudantes corroboram uma tendência fortemente favorável ao uso de ferramentas digitais no ensino da gramática. A esmagadora maioria dos inquiridos expressou preferência por uma articulação entre práticas digitais e métodos tradicionais e relatou, de forma consistente, que as atividades mediadas por tecnologia estimularam o interesse, a participação e a motivação. As plataformas empregadas foram julgadas mediadoras do envolvimento, desde que integradas em contextos pedagógicos claramente definidos e supervisionadas de forma consistente.

Embora alguns alunos tenham apontado limitações técnicas e dificuldades de adaptação, isso não comprometeu a avaliação global positiva das experiências. Os próprios contratempos acabaram por ser encarados como desafios ultrapassáveis, desde que houvesse orientações pedagógicas adequadas para os superar. As respostas dos alunos sugerem claramente que, na perceção deles, a melhor solução é combinar de forma equilibrada a inovação tecnológica com os métodos tradicionais. Essa preferência demonstra um nível de reflexão crítica, uma vez que eles reconhecem tanto os pontos fortes de cada abordagem quanto as suas limitações. Os resultados do inquérito corroboram os comportamentos que se observaram nas aulas ao longo das regências. O entusiasmo, a participação ativa nas atividades sugeridas e o desejo de entender os conteúdos, a despeito de algumas limitações, evidenciam que a introdução de meios digitais no ensino da gramática se revela eficaz não só no domínio cognitivo, mas também no motivacional e no relacional. Esse quadro favorável dos alunos permite antever que, em situações futuras, se possa aprofundar, de modo equilibrado e intencional, a combinação dos recursos tradicionais e dos digitais, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

5. Reflexão Crítica Global

Ao concluir esta intervenção pedagógica centrada no ensino da gramática em plena era digital, recolhemos uma quantidade considerável de dados quantitativos e qualitativos que traçam tendências nítidas. De modo geral, os resultados das atividades gramaticais foram positivos, com um desempenho ligeiramente superior quando utilizámos estratégias digitais em comparação com abordagens tradicionais. Por exemplo, num quiz gramatical em formato digital realizado no final da unidade, a maioria dos alunos atingiu pontuação igual ou superior a 75%. Em contrapartida, numa ficha de trabalho tradicional equivalente, essa percentagem fixou-se um pouco abaixo. Além disso, praticamente todos os estudantes participaram ativamente nos quizzes e jogos gramaticais interativos, enquanto nas atividades em papel se observou alguma retração numa percentagem considerável de alunos. Esses dados sugerem que as ferramentas digitais contribuíram para aumentar a participação e o envolvimento dos estudantes nas tarefas de gramática, possivelmente devido ao caráter mais dinâmico e lúdico dessas atividades. Do ponto de vista qualitativo, as observações de aula e os testemunhos recolhidos, seja através de questionários de satisfação escritos ou reflexões orais dos discentes, complementam e aprofundam os números. Os alunos mostraram maior entusiasmo e motivação durante as sessões que recorriam a recursos digitais. Muitos comentaram que os quizzes online tornavam a aprendizagem "mais dinâmica e até divertida", proporcionando feedback imediato sobre o seu desempenho e permitindo-lhes corrigir erros no momento, transmitindo um apoio, segurança e confiança extra. Este facto está em sintonia com estudos recentes que indicam que a gamificação do estudo gramatical torna o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, motivador e criativo.

Na nossa intervenção, constatámos exatamente essa dinâmica: a introdução de um elemento lúdico e competitivo nos quizzes motivou os alunos a superarem-se a si mesmos. Víamos grupos de estudantes a colaborarem espontaneamente, discutindo regras e procurando juntos as respostas corretas, transformando o estudo da gramática quase num jogo de equipa. Em contrapartida, alguns desafios emergiram

claramente dos dados. Nem todos os alunos aderiram com igual facilidade às atividades digitais. Alguns reportaram dificuldades técnicas ou de concentração nos momentos em que se utilizou o telemóvel ou o computador. Exemplos disso incluem ligações à internet lentas em alguns dispositivos, ou distrações causadas pelas múltiplas notificações e "apps" a competirem pela atenção do aluno. Esses obstáculos mostraram que a integração do digital requer alguns cuidados para não dispersar a turma. Adicionalmente, embora a generalidade da turma tenha melhorado o desempenho nos conteúdos abordados, alguns alunos continuaram a revelar insegurança em relação à gramática, insegurança essa independentemente da metodologia utilizada. Notou-se, em particular, dificuldade de compreensão de termos metalinguísticos mais complexos, bem como uma certa resistência de determinados estudantes em acreditar numa melhoria significativa das suas competências gramaticais. Esta última observação sugere que há alunos que carregam uma perceção negativa ou quase fatalista relativamente à gramática ("sou mau a gramática e é difícil melhorar"), possivelmente fruto de experiências anteriores pouco bem-sucedidas. Esse sentimento ficou claro em alguns comentários feitos ao longo das atividades ("Até hoje não sei o que é o sujeito 'stora") e nas respostas ao inquérito pós-intervenção, onde transparecia frustração e baixa autoeficácia no que toca ao domínio da gramática. É importante mencionar, contudo, que mesmo esses estudantes mais reticentes mostraram maior abertura quando confrontados com metodologias distintas: no questionário final, muitos reconheceram a importância de diversificar estratégias de aprendizagem e valorizaram a possibilidade de aprender gramática de forma mais interativa e participativa. Por outras palavras, embora persista algum "medo da gramática", ficou claro que apresentar a disciplina por diferentes ângulos e perspetivas ajuda a combater essa apreensão inicial.

A comparação entre métodos tradicionais e digitais indicou vantagens complementares, em vez de apontar um vencedor absoluto. As práticas mais tradicionais, como a exposição teórica pelo docente, os exercícios do manual escolar e as fichas de aplicação em papel, continuam a ser reconhecidas pelos alunos como métodos úteis para clarificar conceitos e estruturar o conhecimento. Houve alunos que

referiram sentir-se “seguros” ao rever regras pelos métodos habituais, apreciando a previsibilidade e familiaridade das fichas e dos esquemas no quadro. Por sua vez, as práticas digitais destacaram-se por aumentar o envolvimento e tornar a aprendizagem mais ativa e personalizada. Importa referir que os resultados académicos finais dos alunos combinam ambas as abordagens: não se observou uma diferença drástica de desempenho a favor de um só método. O que se notou foi uma melhoria ligeira no aproveitamento e, sobretudo, um ambiente de sala de aula mais participativo e desperto quando a tecnologia foi integrada de forma orientada. Essas evidências reforçam a ideia de que diversificar metodologias no ensino da gramática traz benefícios tangíveis. Na verdade, alinham-se com a perceção expressa pelos próprios alunos acerca das vantagens de aprender pela descoberta e pela prática interativa – elementos que, segundo eles, tornam a gramática menos abstrata e mais próxima da sua realidade.

Os resultados obtidos e as observações realizadas nesta intervenção dialogam de forma coerente com o referencial teórico que serviu de base para este relatório. Em primeiro lugar, várias evidências recolhidas confirmam as abordagens defendidas por autores estudados no âmbito do ensino da gramática. Por exemplo, a adoção de metodologias indutivas e participativas mostrou-se frutuosa, algo amplamente recomendado na literatura especializada. Duarte (2008), entre outros, defende que a aprendizagem pela descoberta ativa leva os alunos a formular hipóteses e a refletir sobre a língua em contexto, em vez de se limitarem a memorizar definições. Na nossa prática, verificámos exatamente isso: os “laboratórios gramaticais” que promovemos em aula, assim como os quizzes interativos, incentivaram os alunos a construir conhecimento de forma ativa. Em vez de receberem tudo pronto, eles próprios tinham de investigar, experimentar exemplos e chegar a conclusões, com o professor mediando. Os alunos reconheceram o valor dessa abordagem investigativa, demonstrando maior envolvimento e retenção dos conceitos. Este resultado vai ao encontro do que preconiza Duarte e outros teóricos, o que prova que, de facto, metodologias em que os estudantes descobrem regras por si próprios contribuem para aproximá-los do domínio da gramática e, por sua vez, contrariar o desinteresse que

muitos trazem consigo. Do mesmo modo, Silvano & Rodrigues (2010) apontam que a gramática deve ser explorada de forma funcional, diretamente ligada aos textos, e não tratada como um conteúdo estanque e isolado. Tal princípio orientou todas as atividades deste projeto que integraram gramática e leitura de obras literárias: procurámos sempre que cada conceito gramatical surgisse diretamente ligado e ao serviço do texto, fosse ele num poema, num excerto de conto, ou num trecho produzido pelos próprios alunos. Os dados qualitativos que recolhemos corroboram a perspetiva desses autores. Sempre que os alunos aplicaram no texto real um determinado conceito (por exemplo, analisando como o uso de certo tempo verbal afetava o tom de uma obra, como o pretérito imperfeito do conjuntivo), eles demonstraram uma compreensão mais profunda e duradoura, exatamente em linha com o princípio teórico de que gramática em contexto gera aprendizagens mais significativas. Outro ponto de consonância teórica encontra-se no papel da reflexão metalinguística para o desenvolvimento de competências dos alunos. Batalha e Costa (2020) salientam a necessidade de investigar a aprendizagem da gramática para além dos testes formais de conhecimento, centrando-se nos processos reflexivos que os alunos mobilizam ao resolver problemas linguísticos. Na nossa intervenção, a análise das interações observadas vai ao encontro dessa ideia. Em diversos momentos, presenciámos diálogos exploratórios entre pares de alunos, nos quais eles debatiam até chegar a uma conclusão sobre determinada questão gramatical. Essa verbalização do raciocínio, muitas vezes recorrendo a linguagem informal ou a analogias próprias do universo juvenil, indica que os alunos estavam a desenvolver a capacidade de pensar criticamente sobre a língua. Nem sempre usavam os termos técnicos corretos, e, não obstante, conseguiam explicar conceitos uns aos outros com clareza surpreendente. Esta conclusão confirma, na prática, o argumento de Batalha e Costa de que a utilização (ou a ausência) de terminologia metalinguística formal não é, por si só, a melhor medida do entendimento gramatical de um aluno. O essencial é a operação cognitiva subjacente, o raciocínio lógico sobre a estrutura e o sentido, e esse esteve presente de forma evidente nas nossas aulas. Assim, os nossos resultados reforçam as teorias que defendem uma avaliação da competência gramatical mais

processual e menos centrada na memorização de conteúdo. Em vez de perguntarmos apenas “Que nome tem esta função sintática?”, passámos a valorizar perguntas do tipo “Porque é que esta construção produz determinado efeito de sentido?”. Acreditamos que essa mudança de enfoque avalia melhor a compreensão real do aluno e incentiva o tal pensamento linguístico crítico que a literatura destaca.

No que diz respeito à integração de tecnologias digitais no ensino, o nosso trabalho também dialoga com vários autores da área das tecnologias educativas. De acordo com investigações recentes, as ferramentas digitais, quando usadas com intencionalidade pedagógica, atuam como poderosos recursos de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados que obtivemos (nomeadamente o aumento da motivação dos alunos e a possibilidade de personalizar o ritmo de aprendizagem através de plataformas interativas) atestam esse potencial. Por outro lado, a literatura adverte, com razão, que a mera presença de tecnologia em sala de aula não garante melhorias automáticas. É preciso um desenho institucional, voltado para os alunos, adequado à sala de aula e aos conteúdos letivos e com a devida preparação prévia dos professores para que as TIC realmente façam a diferença. Nesse âmbito, deparámo-nos, na prática, com alguns dos desafios estruturais. Desde a falta de tempo para planificar atividades inovadoras, passando por imprevistos técnicos, até à necessidade de formação específica dos docentes no uso de determinadas ferramentas, tudo isso emergiu de uma forma ou de outra durante a intervenção. Ficou claro, por exemplo, que nem todos os professores (nem mesmo os mais jovens) se sentem confortáveis ou apoiados para integrar tecnologias nas suas aulas. Esse fator, referido no enquadramento teórico como um entrave comum à inovação pedagógica, confirmou-se como realidade. Os dados recolhidos e a minha própria experiência direta apontam, por conseguinte, para a importância de investimentos na formação contínua entre docentes. Esta constatação aponta também para o facto de que a falta de preparação pedagógica dos professores para usar as TIC é um dos maiores obstáculos à sua efetiva integração em contexto escolar.

Ao refletir sobre o componente tecnológico, percebemos que os benefícios observados no nosso projeto confirmam as tendências positivas identificadas na bibliografia, ao mesmo tempo que os obstáculos encontrados reforçam aquilo que os estudos mais críticos enfatizam: a necessidade de dar apoio e condições ao professor para que a tecnologia cumpra o que promete.

Não menos importante foi verificar como os princípios curriculares oficiais se refletem (ou devem refletir-se) na realidade da sala de aula. No enquadramento teórico deste trabalho, destacaram-se documentos orientadores do ensino do Português, como as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação/DGE, 2018) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017). Esses documentos advogam uma visão integrada da gramática, articulada com as restantes competências (leitura, escrita, oralidade), e recomendam a diversificação de métodos com centralidade no aluno. Os resultados da nossa intervenção evidenciam precisamente a mais-valia de se colocarem em prática essas diretrizes. Ao adotarmos atividades que colocaram o aluno no centro do processo, como investigação gramatical em pares, uso de plataformas interativas, debates guiados sobre textos literários, conseguimos ir ao encontro de várias das competências-chave definidas pelo PASEO, tais como a autonomia, o pensamento crítico e a colaboração. Por exemplo, quando os alunos trabalhavam em duplas para resolver um "enigma" gramatical, estávamos a promover não só a consciência linguística, mas também a cooperação e o pensamento crítico orientado para a resolução de problemas, competências essas realçadas no Perfil do Aluno (ME, 2017). Além disso, comprovou-se que é possível alinhar o ensino da gramática às Aprendizagens Essenciais, tratando os conteúdos gramaticais não de forma isolada, mas sim como suporte para objetivos mais amplos de comunicação e compreensão de textos. Tal como sugerido nesses documentos do Ministério, a gramática serviu de base para melhorar a compreensão de um poema, para aperfeiçoar a correção de um texto argumentativo dos alunos, ou para enriquecer a discussão oral. Em cada um desses casos, estávamos a cumprir os conteúdos gramaticais previstos, mas num contexto funcional, exatamente como as orientações curriculares recomendam. Em síntese, a prática desenvolvida funcionou como um pequeno laboratório de aplicação

do referencial teórico. E os seus resultados, de modo geral, parecem reforçar as abordagens pedagógicas defendidas pelos autores e pelas orientações oficiais, sobretudo no que diz respeito a uma gramática que se quer contextualizada, reflexiva e voltada para a construção de sentido, em vez de uma gramática meramente normativa, solta e longe do uso real da língua.

Do ponto de vista pessoal e profissional, este estágio foi uma experiência verdadeiramente transformadora. Enquanto professora estagiária, tive a oportunidade de confirmar na prática algo de que já suspeitava: a distância entre a teoria estudada na Universidade e a realidade da sala de aula é bem maior do que à partida se imagina. Os fundamentos teóricos serviram como base sólida, mas depressa percebi que a prática traz consigo exigências inesperadas, feitas de imprevistos, de erros e de aprendizagens que não cabem em livros. Aquilo que se planeia ao detalhe raramente se concretiza de forma linear. A aula é viva, obriga a reajustamentos constantes, a repensar instruções, a reformular perguntas e, muitas vezes, a encontrar soluções no momento.

Uma das aprendizagens mais evidentes esteve relacionada com a formulação das tarefas. Descobri o peso real que os verbos de comando podem ter no sucesso dos alunos. Palavras como “identifica”, “explica” ou “justifica” não são meros detalhes formais. Elas orientam o olhar dos estudantes e determinam a forma como interpretam a atividade. Compreendi que um enunciado claro pode ser meio caminho andado para o êxito, enquanto um enunciado ambíguo gera frustração e bloqueio.

Aprendi também que a construção de atividades não pode ser apenas variada ou criativa: tem de ser coerente e adequada. No início, tentei combinar fichas em papel com recursos digitais de forma quase experimental, movida pela curiosidade de testar metodologias diferentes. Rapidamente percebi, no entanto, que o essencial não está no formato, mas no propósito. Cada atividade precisa de ter uma função clara no desenvolvimento da aula e deve estar ajustada ao perfil real da turma. Reformulei várias propostas a meio do caminho, ora simplificando enunciados que se revelaram demasiado exigentes, ora acrescentando desafios quando percebi que os alunos

precisavam de ir mais longe. Essa capacidade de adaptação tornou-se, para mim, uma das maiores aprendizagens.

A utilização de tecnologia foi outro ponto marcante. Sempre acreditei no potencial dos recursos digitais e foi muito estimulante observar o entusiasmo dos alunos quando trabalhavam com jogos interativos ou quizzes online. O ambiente da sala mudava: a motivação crescia, a participação aumentava e o estudo da gramática ganhava uma nova energia. Mas também experimentei o outro lado. Pequenos problemas técnicos e até falhas maiores, como o apagão da Internet, mostraram-me que não se pode depender totalmente da tecnologia. Foi nesses momentos que interiorizei uma lição importante: a tecnologia é um meio poderoso, mas nunca um fim. O sucesso depende sempre da intencionalidade pedagógica com que é usada e da preparação do professor para lidar com o imprevisto.

Olhando em retrospetiva, sinto que cada desafio, cada dúvida e cada conquista contribuíram para o meu crescimento profissional. Saio desta experiência mais consciente das exigências da docência, mais preparada para lidar com imprevistos e mais confiante na importância de um ensino gramatical que seja vivo e contextualizado. Acompanhar a evolução dos alunos foi a maior recompensa. Muitos começaram o percurso inseguros em aspetos básicos e terminaram a demonstrar maior confiança na análise de frases mais complexas. Esse progresso, visível nas pequenas vitórias do quotidiano, deu sentido a todo o trabalho.

Esta etapa confirmou ainda que ser professora não é apenas transmitir conhecimento, mas criar condições para que a aprendizagem aconteça. A identidade docente constrói-se, pouco a pouco, em cada aula. Percebi que não existe a “aula perfeita”, mas existe a capacidade de escutar, observar e ajustar. É isso que define, no fundo, um bom professor.

No plano pessoal, reforçou-se a certeza de que escolhi a profissão certa. Cada momento em que vi a curiosidade dos alunos despertar, cada vez que testemunhei a sua confiança aumentar, foi uma prova de que este é o caminho que quero seguir.

Quanto ao futuro, levo comigo a convicção de que a tecnologia continuará a ser uma aliada importante, mas também um desafio constante. O papel do professor será sempre o de mediador, aquele que decide como e quando usar cada recurso, mantendo o foco no essencial: as aprendizagens dos alunos.

Este estágio não foi apenas um requisito académico. Foi uma experiência que me transformou, que me fez crescer e que consolidou a minha identidade profissional. Avanço, agora, com mais confiança, sabendo que cada sala de aula será sempre um novo espaço de descoberta, tanto para os alunos como para mim.
O estágio pedagógico agora concluído não só me proporcionou aprendizagens imediatas, como abriu caminhos que certamente irão marcar a minha prática docente futura. Em primeiro lugar, levo comigo a convicção de que o equilíbrio entre métodos tradicionais e abordagens inovadoras será determinante no meu estilo de ensino. Pretendo continuar a integrar recursos digitais de forma criteriosa, aproveitando o que eles têm de melhor — a interatividade, a diversidade de materiais, o entusiasmo que geram nos alunos — mas sem abandonar as estratégias clássicas, que se mostraram igualmente essenciais para estruturar e consolidar conhecimentos. É nesse diálogo entre o novo e o tradicional que vislumbro a via mais completa e eficaz para garantir aprendizagens sólidas e significativas.

Em segundo lugar, este percurso fez de mim uma professora mais consciente da importância do planeamento reflexivo. Aprendi a valorizar não apenas o tempo que se investe na preparação das aulas, mas também o momento posterior de análise e reflexão. No futuro, quero continuar a avaliar sistematicamente o que funcionou e o que não funcionou, a escutar os alunos e a ajustar as minhas escolhas pedagógicas em função dessas evidências. Passei a entender o planeamento como um ciclo contínuo de ação, observação e reajuste, que enriquece o processo de ensino e o torna mais atento às necessidades reais da turma.

Por fim, considero que esta etapa representou um marco na construção da minha identidade profissional. A intensidade da experiência em sala de aula consolidou em mim qualidades que pretendo cultivar: a flexibilidade, a criatividade e a resiliência. Sinto-me mais preparada para encarar a docência com realismo, porque sei que nem

sempre tudo corre como planeado; com entusiasmo, porque este estágio reforçou em mim a paixão pelo ensino e pelo progresso dos alunos; e com humildade, porque compreendi que ser professora significa também estar sempre disposta a aprender, a reinventar estratégias e a crescer com cada desafio.

Em conclusão, estas considerações finais traduzem não apenas os resultados de uma intervenção pedagógica bem-sucedida, mas também a jornada pessoal de crescimento que a acompanhou. A experiência mostrou-me que é possível ensinar gramática de forma eficaz e motivadora quando se articula, de forma equilibrada, o trabalho em papel com os recursos digitais. Ao mesmo tempo, confirmou uma ideia essencial que quero manter como princípio orientador da minha prática: a tecnologia deve ser usada como um meio ao serviço da aprendizagem, nunca como um fim em si mesma. Levo comigo a certeza de que cada obstáculo superado me tornou uma educadora mais completa e mais preparada para enfrentar, com rigor e criatividade, os próximos capítulos da minha vida profissional.

6. Conclusão

A intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito deste estágio assentou nos princípios da investigação-ação e teve como propósito central compreender de que forma a integração de atividades digitais e tradicionais pode contribuir para a aprendizagem da gramática no ensino secundário. Os objetivos definidos no início do percurso, promover uma abordagem mais motivadora do estudo gramatical, articular diferentes metodologias e avaliar a perceção dos alunos relativamente às estratégias adotadas, guiaram todo o processo e são agora revisitados à luz dos resultados obtidos e das reflexões realizadas.

Uma das questões orientadoras colocava-se nos seguintes termos: de que modo a integração de atividades digitais e tradicionais contribuiu para o envolvimento e a motivação dos alunos na aprendizagem da gramática? A análise dos dados recolhidos permite afirmar que a alternância entre os dois formatos teve impacto positivo no grau de empenho e de participação da turma.

Nos primeiros momentos, sobretudo com a utilização do Quizizz no âmbito do jogo *Pico de Maestria*, observou-se um entusiasmo generalizado, acompanhado por uma maior persistência na resolução de desafios. O formato lúdico e competitivo, aliado ao trabalho colaborativo, criou um ambiente motivador, onde mesmo os alunos habitualmente mais passivos se mostraram envolvidos. No entanto, a experiência demonstrou também que a motivação não deriva apenas da novidade tecnológica: depende, sobretudo, da forma como a atividade é concebida e do modo como dialoga com as necessidades da turma.

Com efeito, quando se passou à realização de laboratórios gramaticais em papel, longe de se verificar uma quebra na participação, registou-se um investimento igualmente significativo, sobretudo porque os alunos reconheceram nestas atividades uma oportunidade de consolidação mais sistemática. O dado mais revelador é que a motivação não esteve associada ao formato em si, mas à clareza dos objetivos, à pertinência das tarefas e à perceção de progressos no domínio dos conteúdos. A alternância entre digital e papel, ao invés de ser percecionada como uma rutura, foi

entendida pelos alunos como uma complementaridade que lhes permitiu trabalhar os mesmos conteúdos sob perspetivas diferentes, reforçando o envolvimento.

A segunda questão procurava responder a que perceções manifestaram os alunos relativamente à utilidade e à eficácia de cada formato (digital e papel) no estudo da gramática. O inquérito por questionário aplicado no final da intervenção revelou dados esclarecedores. A maioria dos alunos valorizou claramente o formato digital, destacando a rapidez, a interatividade e a diversidade de recursos como vantagens principais. Sentiam que as plataformas digitais ofereciam feedback imediato, o que lhes permitia perceber rapidamente os erros e corrigir a estratégia de resolução. Esta característica foi considerada essencial para manter o interesse e facilitar a aprendizagem.

Contudo, uma parte significativa da turma afirmou sentir-se mais segura com o formato em papel, sobretudo porque este lhes permitia sublinhar, riscar, anotar e controlar o ritmo de trabalho de forma mais autónoma. Alguns alunos chegaram a referir que, em determinados exercícios digitais, as dificuldades não se prendiam com os conteúdos, mas com o próprio uso da plataforma, o que podia comprometer a compreensão da tarefa. Esta perceção sugere que a eficácia de cada formato não deve ser analisada em termos absolutos, mas em função das preferências e estilos de aprendizagem de cada estudante.

Em síntese, os alunos reconheceram utilidade em ambos os formatos, atribuindo ao digital um papel mais motivador e dinâmico, e ao papel uma função mais estável e estruturante. Esta visão reforça a necessidade de os professores promoverem uma abordagem equilibrada, que valorize tanto os benefícios da inovação tecnológica como a segurança proporcionada pelos métodos tradicionais.

A terceira questão pretendia constatar em que medida a alternância entre laboratórios em papel e laboratórios digitais favoreceu a consolidação de conhecimentos gramaticais essenciais e a introdução de novos conteúdos no ensino secundário.

Os resultados dos laboratórios realizados permitem concluir que a estratégia de alternar formatos contribuiu efetivamente para um percurso de aprendizagem gradual

e consistente. O primeiro conjunto de atividades digitais, embora centrado em aprendizagens já previstas no ensino básico, revelou fragilidades inesperadas, nomeadamente na identificação de grupos nominais complexos e na delimitação de orações subordinadas. Este diagnóstico foi fundamental para a planificação das etapas seguintes: compreendeu-se que era necessário recuar, consolidar conceitos aparentemente adquiridos e só depois avançar para conteúdos novos do 10.º ano.

A realização do laboratório gramatical em papel, na segunda regência, confirmou a pertinência desta decisão. O trabalho individual e escrito permitiu aos alunos lidar de forma mais calma e refletida com as dificuldades, evidenciando progressos na identificação e análise de estruturas. Esta experiência justificou a opção de reservar os laboratórios digitais seguintes para o estudo de orações subordinadas relativas restritivas e completivas, conteúdos próprios do secundário. Neste contexto, o formato digital funcionou como estímulo adicional, mas já sustentado por uma base mais sólida, construída nas etapas anteriores.

Assim, a alternância não foi apenas uma escolha metodológica, mas uma estratégia pedagógica que articulou diagnóstico, consolidação e progressão. Este percurso mostrou que a integração equilibrada dos dois formatos favorece não apenas a motivação, mas também a aprendizagem efetiva de conteúdos complexos.

O percurso desenvolvido permite retirar algumas conclusões mais amplas. Em primeiro lugar, confirmou-se que a tecnologia é um meio e não um fim. A sua eficácia depende do modo como é utilizada e da intencionalidade pedagógica que a orienta. Recursos digitais podem ser poderosos aliados na aprendizagem gramatical, mas apenas se forem integrados num plano coerente, articulado com atividades em papel e com estratégias reflexivas.

Em segundo lugar, ficou claro que os alunos necessitam de apoio explícito na consolidação de conceitos básicos, mesmo no início do ensino secundário. A intervenção mostrou que aprendizagens essenciais do básico, como a identificação de constituintes frásicos, nem sempre estão plenamente consolidadas, o que justifica a

importância de planear atividades que revisitem esses conteúdos antes de avançar para tópicos mais complexos.

Por último, a experiência reforçou a relevância da investigação-ação como metodologia de formação e desenvolvimento profissional. O processo de planificação, observação e reflexão permitiu não só recolher dados para análise, mas também ajustar em tempo real as práticas pedagógicas, garantindo uma intervenção mais eficaz.

Assim sendo, este projeto demonstrou que é possível ensinar gramática de forma motivadora e eficaz, recorrendo a uma combinação criteriosa de métodos tradicionais e digitais. As três questões orientadoras encontram resposta nos dados: a integração de formatos diversificados aumentou o envolvimento dos alunos, estes reconheceram valor tanto no digital como no papel, e a alternância favoreceu a consolidação e a progressão dos conteúdos. Para o futuro, fica a convicção de que o equilíbrio entre tradição e inovação é a via mais promissora para o ensino da gramática no ensino secundário, sempre com a consciência de que o professor é o mediador central do processo e que a tecnologia, por si só, não substitui o trabalho pedagógico.

Referências Bibliográficas

BARCELLOS, T. – Artigo sobre uso de celulares e tecnologias por alunos. In: SOUSA, et al. (2023).

BRITO, Ana Maria – *Retomar e reinventar o ensino da gramática da língua materna*. In: ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS (ed.). *Atas do 2.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Porto: Areal Editores, 1997, p. 54–64.

BRITO, Ana Maria – *Que gramáticas ensinar? A língua materna e a paixão de aprender*. In: ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS (ed.). *2.º Encontro de Professores de Português – Homenagem a Eugénio de Andrade*. Porto: Areal Editores, 1998, p. 255–261.

CARDOSO, Adriana; RODRIGUES, Ricardo – *Recursos educativos digitais para o ensino e a aprendizagem do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In: CARNEIRO-BARRERA, A.; DÍAZ-ROMÁN, A. (orgs.). *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo 2018*. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual, 2018, p. 722–729.

CARDOSO, Adriana; RODRIGUES, Ricardo; PAULOS, Bruno; GONÇALVES, Carolina; PEREIRA, Susana; SILVA, Encarnação – *A receita culinária: Recurso educativo digital para o desenvolvimento de competências textuais e linguísticas no 1.º CEB*. In: ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS (ed.). *Percursos de Interdisciplinaridade em Português: Dos projetos às práticas*. Lisboa: APP, 2019, p. 193–208.

CARDOSO, Adriana; RODRIGUES, Ricardo; FREITAS, Liliana; ALVES, Dina – *Recursos educativos digitais e o ensino/aprendizagem da gramática*. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 7 (2020), p. 86–100.

CASTRO, Rui Vieira de – *Para a análise do discurso pedagógico: constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho, 1995.

CASTRO, Rui Vieira de – *De quem é esta gramática? Acerca do conhecimento gramatical escolar*. In: REIS, Carlos (ed.). *Didáctica da língua e da literatura*, vol. 1. Coimbra: Almedina, 2000, p. 141–151.

COSTA, Ana Luísa; RODRIGUES, Sónia Valente – *Grammar teaching in Portugal*. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12 (2) (2019), p. 21–40.

COSTA, Ana Luísa; RODRIGUES, Sónia Valente – *O ensino da gramática na aula de português: uma perspetiva didática*. In: CUNHA, Celso; XAVIER, Maria Francisca (orgs.). *Didática do português: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Parábola, 2019, p. 213–240.

COSTA, Rodrigo F. – *Satisfação e sucesso escolar na educação com recurso a gamificação*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Tecnologias Avançadas, 2022.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (DGE) – *Aprendizagens Essenciais – Português, Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, 2018.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (DGE) – *O conhecimento explícito da língua: orientações para o ensino da gramática e da consciência metalinguística*. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (DGE) – *O conhecimento explícito da língua: referencial para o ensino da gramática e da consciência metalinguística*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

DOMINGOS, A.; FRANCO, M. da Silva; VIEIRA, et al. – Pesquisas brasileiras sobre professores e tecnologias no ensino de língua portuguesa. 2020/2021.

DUARTE, Inês – *A gramática na aprendizagem da língua materna*. In: DUARTE, Inês; FERRAZ, Isabel (orgs.). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME/DEB, 1991, p. 87–98.

DUARTE, Inês – *Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo*. In: DELGADO-MARTINS, Maria R.; et al. (orgs.). *Para a didáctica do Português: seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 1992, p. 165–177.

DUARTE, Inês – *Algumas boas razões para ensinar gramática*. In: ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS (ed.). *2.º Encontro de Professores de Português – Homenagem a Eugénio de Andrade*. Porto: Areal Editores, 1998, p. 110–123.

ESCOLA SECUNDÁRIA DE Gondomar. (2024). Plano Curricular de Desenvolvimento e Avaliação (PCDA 2024-2025). [Documento interno].

ESCOLA SECUNDÁRIA DE Gondomar. (2023). Plano de Inovação Pedagógica 2023-2024. [Documento interno].

ESTRELA, Antónia (2014). "Laboratórios gramaticais: uma abordagem exploratória no ensino do Português". In: DUARTE, Inês & RODRIGUES, Sónia Valente (orgs.). *Ensino da gramática: perspetivas e práticas*. Porto: CLUP, p. 201–219.

FARDO, Marcelo – Resenha de: KAPP, Karl (2012). *The gamification of learning and instruction*. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 18 (1) (2013), p. 201–206.

FERREIRA, Ana Maria Guedes – *Oficina gramatical digital no ensino do Latim – uma experiência no ensino superior*. Texto apresentado no XI Congresso Internacional de Ensino do Latim. Lisboa, 2019.

FERREIRA, Ana Maria Guedes – *Oração infinitiva: uma oficina de gramática em modo digital*. *eClassica*, 5 (2019), p. 60–81.

FERREIRA, Patrícia (2011). *Oficinas de gramática: propostas didáticas para o ensino básico*. Lisboa: Universidade de Lisboa. [Dissertação de Mestrado].

FONSECA, Joaquim – *Ensino da gramática: uma proposta*. Lisboa: Educação Nacional, 2004.

LEMOS PINTO, Margarida – *A gamificação como uma potencial estratégia motivadora no processo de ensino-aprendizagem do Português*. Relatório de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2023.

LOBO, Teresa – *A gramática no ensino do português: algumas reflexões*. *Didáctica*, 9 (2000), p. 91–98.

MATEUS, Maria Helena Mira – *Ensino da gramática: desafios e propostas*. In: MATEUS, Maria Helena Mira (ed.). *Ensino da língua portuguesa*. Lisboa: Dom Quixote, 2002, p. 89–102.

MEANS, Barbara; et al. – *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning*. Washington: U.S. Department of Education, 2010.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2018). *Aprendizagens Essenciais – Português. 3.º Ciclo do Ensino Básico (9.º ano)*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_9a_ff.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; DGE – *Aprendizagens Essenciais – Português, Ensino Secundário – 10.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE, 2018. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais

OCDE – *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris: OECD Publishing, 2015.

PLANO TECNOLÓGICO DA EDUCAÇÃO (PTE) – Documentos e auditorias. Tribunal de Contas, 2012.

RODRIGUES, Sónia Valente – *Desafios do ensino da gramática na atualidade: metodologias ativas e impacto das tecnologias*. *Revista e-publicações UERJ*, 2024.

RODRIGUES, Sónia Valente; DUARTE, Isabel Margarida (2022) – Avaliação do conhecimento explícito da língua: verbos de comando de provas do Ensino Básico. *Tejuelo*, vol. 35, n.º 2, p. 137-172.

RODRIGUES, Sónia Valente; SILVANO, Purificação – *Pedagogia dos discursos e laboratório gramatical: proposta inovadora no ensino de gramática em Portugal*. In: BRITO, Ana Maria (ed.). *Gramática: história, teorias, aplicações*. Porto: FLUP/CLUP, 2010, p. 275–286.

SANTOS, Ana Lúcia; COSTA, Ana Luísa – *Grammar in the Portuguese national curricula: What do we want to teach and why?*. In: SARKISSIAN, Janet (ed.). *Proceedings of the XXII Annual Conference on Teaching of Foreign Languages*. Lisboa: DGIDC, 1999, p. 45–53.

SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês; FERRAZ, Isabel – *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 1997.

SILVANO, Purificação; RODRIGUES, Sónia Valente – *A Pedagogia dos discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática: uma proposta de articulação*. In: BRITO, Ana Maria (org.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: CLUP, 2010, p. 275–286.

UNESCO – *Digital learning and transformation of education*. Paris: UNESCO, 2023.

VIEIRA, Cristina (2008). *A gramática e o conhecimento da língua: contributos para a reflexão*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

VIEIRA, Cristina (2010). "O papel do conhecimento explícito da língua no desenvolvimento da competência linguística". *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 2, p. 133–148.

Anexos

Anexo 1

Exercícios de gramática – Funções Sintáticas e Orações presentes na cantiga "Roi Queimado morreu com amor" (página 58).

1. Faça corresponder os elementos da coluna A aos da coluna B, de forma a identificar as funções sintáticas dos constituintes apresentados.

1. "por ũa dona que gram bem queria" (linha 2) **2.** "feze-s'el em seus cantares morrer" (linha 6) **3.** "Esto fez el por uã sa senhor" (linha 8) **4.** "e mais vos en diria" (linha 9) **5.** "des quando morto for" (linha 18)	**a.** Sujeito **b.** Complemento Direto **c.** Predicativo do Sujeito **d.** Complemento Indireto **e.** Modificador Restritivo do nome **f.** Complemento Oblíquo **g.** Predicado **h.** Modificador Apositivo do Nome

1___ 2___ 3 ____ 4____ 5_____

2. Classifique as orações.

   a. "Esto faz el, que x'o pode fazer" (linha 13)

   b. "mais sabe bem, per sa sabedoria,que viverá, des quando morto for" (linhas 17-18)

   c. "des quando morto for" (linha 18)

   d. "E se mi Deus a mi desse poder" (linha 22)

Fichas de trabalho

Nome

Turma

Data

Competência Gramatical
Total questions: 22
Tempo da planilha: 16minutos
Nome do instrutor: F S

1. Atenta na seguinte frase " (...)verifica-se que a consciência coletiva dos lisboetas resulta das dificuldades impostas **pelo cerco castelhano.**"
O constituinte sublinhado exerce a função sintática de

   a) complemento oblíquo
   b) complemento do adjetivo
   c) modificador restritivo do nome
   d) complemento agente da passiva

2. No plano das classes e subclasses das palavras, o conector "Efetivamente" é um

   Resp. _____

3. Qual é a função sintática desempenhada pelo constituinte sublinhado na seguinte frase:
"é possível **encontrar na narrativa exemplos de solidariedade entre os lisboetas**" ?

   a) Complemento direto
   b) Sujeito
   c) Complemento do adjetivo
   d) Predicativo do Sujeito

4. Atenta na seguinte frase : " (...)como quando tinham de se consolar uns aos outros e partilhar **os poucos recursos disponíveis**"
Ao substituir este complemento por um pronome, teríamos a seguinte frase:
como quando tinham de se consolar uns aos outros e _____"

   Resp. _____

5. Na frase " (...) como quando tinham de se consolar uns aos outros e partilhar **os poucos recursos disponíveis**"
O constituinte sublinhado desempenha, desta forma, a função sintática de:

   a) Complemento direto
   b) Sujeito
   c) Predicativo do Complemento Direto
   d) Complemento indireto

6. Na frase "Tal cooperação, **que emerge da adversidade**, remete para o enredo do filme *A Sociedade das Neves*."
O constituinte sublinhado exerce a função sintática de 1. e é, portanto, uma 2.

   a) 1. Modificador apositivo do nome
   2.Oração subordinada adjetiva relativa explicativa
   b) 1. Modificador apositivo do nome
   2. Oração subordinada substantiva relativa explicativa
   c) 1. Complemento do adjetivo
   2. Oração subordinada substantiva relativa
   d) 1. Modificador restritivo do nome
   2. Oração subordinada adjetiva relativa restritiva.

Nome: _____

1. Transcreve o Grupo Nominal que desempenha a função sintática de sujeito nas frases que se seguem.

   a. Gil Vicente viveu em plena época de expansão.

   b. O contacto com o renascimento chegou através de mercadores ricos.

   c. O dramaturgo mais influente do teatro português escreveu várias obras.

   d. Certas obras são verdadeiros autos de moralidade.

   e. As obras que o imortalizaram foram escritas no século XVI.

   f. Ele é considerado o dramaturgo mais marcante do teatro português.

   g. Aquele que revolucionou o teatro português e mundial foi Gil Vicente.

2024/2025

PENSAR SOBRE A LÍNGUA

Num grupo nominal, quem pode acompanhar o nome?

Nome: _____

Objetivos:

- Identificar e analisar o Grupo Nominal (GN) na função sintática de Sujeito.
- Aplicar os conhecimentos em exercícios práticos e criativos.
- ----------
- No final desta atividade serás capaz de:
- a) compreender a constituição de um grupo nominal, expandindo conhecimentos prévios;
- b) segmentar com segurança o grupo nominal, quando realiza a função sintática de sujeito, numa frase.
- ----------

1. Observa, com atenção, as frases a seguir apresentadas.
   a. A Mãe representa a experiência e a prudência.
   b. A Mãe de Inês Pereira é sensata.
   c. A Mãe sábia e prudente apresenta argumentos fortes ao longo da peça.
   d. A Mãe sábia e prudente de Inês Pereira defende princípios e valores tradicionais.
   e. A Mãe, que é sensata e sábia, desaprova o comportamento de Inês.
   f. A Mãe de Inês Pereira, que é amiga de Lianor Vaz, não apoia as decisões da filha.
   g. A Mãe de Inês, prudente e experiente, é uma personagem fundamental na obra.

1.1. Sublinha, nas frases apresentadas, o Grupo Nominal com a função sintática de sujeito.

1.2. Em todas as frases (de a a g), o Grupo Nominal começa com as mesmas duas palavras.

1.2.1. Transcreve as duas palavras que estão no início do Grupo Nominal que sublinhaste.

_____ _____

1.2.2. Refere a classe a que pertence cada uma dessas palavras.

_____ _____

Nome: _____

Para que serve este "que"?

[Parte I]

Hoje vamos trabalhar com as frases a seguir apresentadas. Lê-as com atenção.

(a) O diretor anunciou que a escola encerraria mais cedo.

(b) A professora ordenou que saíssemos da sala.

(c) O João quer que o visitemos na próxima semana.

(d) A médica afirmou que os perigos de infeção aumentaram.

(e) Jorge de Albuquerque Coelho viu que os corsários se aproximavam.

1. Identifica, nas frases apresentadas, a oração subordinada. Usa para isso os parênteses retos, de acordo com o exemplo seguinte: *O diretor anunciou* **[***que a escola encerraria mais cedo***]**.

2. Verifica se as substituições seguintes são possíveis. Lê as frases em voz alta e assinala se são gramaticais ou agramaticais.

	Com esta substituição, a frase fica:	
	Gramatical	Agramatical
O diretor anunciou *isso*.		
A professora ordenou *isso*.		
O João quer *isso*.		
A médica afirmou *isso*.		
Jorge A. Coelho viu *isso*.		

3. Indica a função sintática desempenhada pelo pronome "isso" em cada uma das frases anteriores.

_____

10.º Ano | Português | 2024/2025

Nome: _____

Para que serve este "que"?

[Parte II]

1. Delimita as orações subordinadas adjetivas relativas.

(a) Os alunos que resolveram os exercícios na aula não têm trabalhos de casa.

(b) O livro que li nas férias era fascinante.

(c) As pessoas que não praticam desporto costumam adoecer mais facilmente.

(d) O cão que foi atropelado é da minha vizinha.

2. Delimita o grupo nominal ao qual se refere o pronome "que" (isto é, o antecedente).

3. Indica a classe e a subclasse dessa palavra ("que") nas frases:

(a) Os alunos que resolveram os exercícios na aula não têm trabalhos de casa.

(b) O livro que li nas férias era fascinante.

(c) As pessoas que não praticam desporto costumam adoecer mais facilmente.

(d) O cão que foi atropelado é da minha vizinha.

As orações subordinadas adjetivas relativas desempenham uma determinada função sintática. Vamos realizar alguns testes para a descobrir.

4. Na tabela que se segue, pode verificar-se que, na coluna B, foram removidas as orações relativas da coluna A. Compara o resultado que se obteve

As frases da coluna B continuam gramaticais?

Coluna A	Coluna B
a) Os alunos que resolveram os exercícios na aula não têm trabalhos de casa.	Os alunos não têm trabalhos de casa.
b) O livro que li nas férias era fascinante.	O livro era fascinante.
c) As pessoas que não praticam desporto costumam adoecer mais facilmente.	As pessoas costumam adoecer mais facilmente.
d) O cão que foi atropelado é da minha vizinha.	O cão é da minha vizinha.

Escola Secundária de Gondomar
Sede do agrupamento
Largo de Camões, 4420-183 Gondomar
tel: 224 830 408 fax: 224 835 237
site: www.aeg1.pt e-mail: geral@aeg1.pt NIF n.º 600 085 465

10.º Ano | Português | 2024/2025

Nome: _____

Para que serve este "que"?

[Parte III]

Todas as frases que se seguem têm orações subordinadas iniciadas pela palavra "que". Lê as frases com atenção.

a) O livro que eu quero está esgotado.

b) A Maria referiu que gostava de flores.

c) Os camarões que comi ontem estavam estragados.

d) Os alunos disseram que gostavam de Gramática.

e) O rapaz que tu viste no cinema tem olhos verdes.

f) A pastelaria que fica ao lado da escola vende bolos caseiros.

g) Nem todos prometeram que viriam à festa de aniversário.

h) Ninguém queria que os professores fizessem um teste de duas horas.

1. Sublinha as orações subordinadas de cada uma das frases de a) a h).

2. Essas orações subordinadas são de dois tipos: umas são orações subordinadas completivas (com função de complemento direto), outras são orações subordinadas relativas (com função de modificador do nome).

Preenche a tabela seguinte com a letra que indica a frase em que há orações subordinadas de um tipo e do outro tipo.

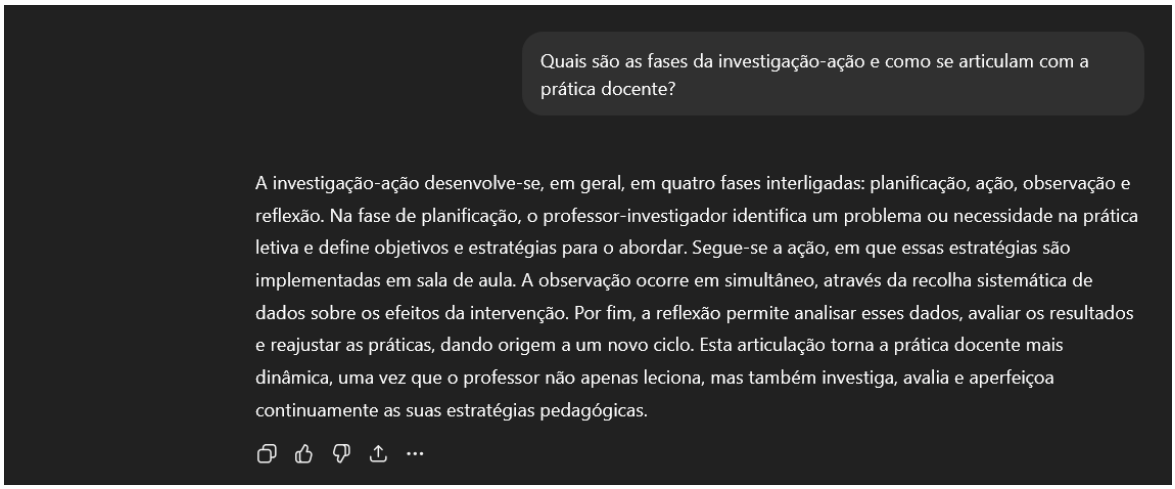
Orações subordinadas	
adjetivas relativas (com função de modificador do nome)	substantivas completivas de verbo (com função de complemento direto)
a)	
	b)

Escola Secundária de Gondomar
Sede do agrupamento
Largo de Camões, 4420-183 Gondomar
tel: 224 830 408 fax 224 835 237
site: www.aeg1.pt e-mail: geral@aeg1.pt NIF n.º 600 085 465

Interação ferramentas de Inteligência Artificial

Q: Quais são as fases da investigação-ação e como se articulam com a prática docente?

R: A investigação-ação desenvolve-se, em geral, em quatro fases interligadas: planificação, ação, observação e reflexão. Na fase de planificação, o professor-investigador identifica um problema ou necessidade na prática letiva e define objetivos e estratégias para o abordar. Segue-se a ação, em que essas estratégias são implementadas em sala de aula. A observação ocorre em simultâneo, através da recolha sistemática de dados sobre os efeitos da intervenção. Por fim, a reflexão permite analisar esses dados, avaliar os resultados e reajustar as práticas, dando origem a um novo ciclo. Esta articulação torna a prática docente mais dinâmica, uma vez que o professor não apenas leciona, mas também investiga, avalia e aperfeiçoa continuamente as suas estratégias pedagógicas.

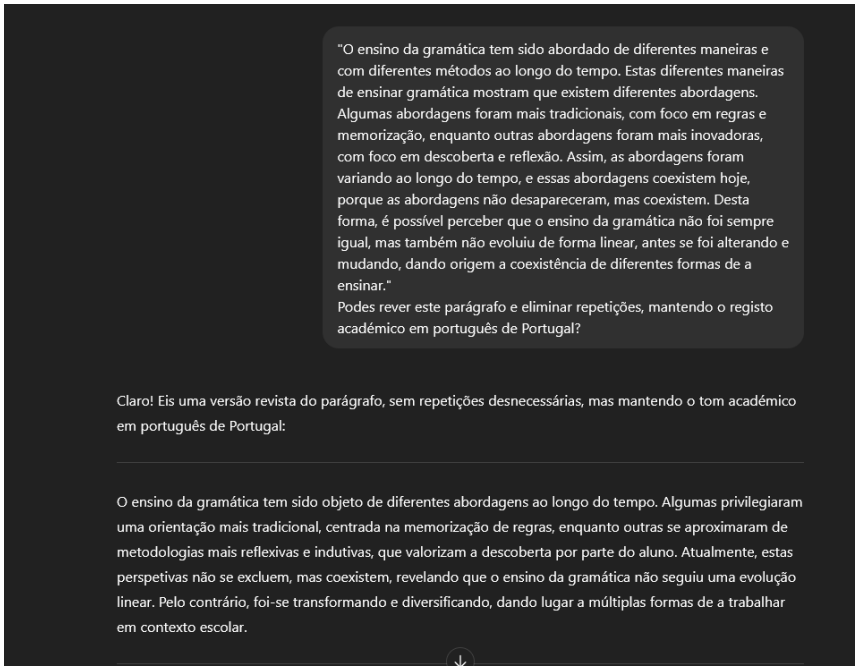


Q: "O ensino da gramática tem sido abordado de diferentes maneiras e com diferentes métodos ao longo do tempo. Estas diferentes maneiras de ensinar gramática mostram que existem diferentes abordagens. Algumas abordagens foram mais tradicionais, com foco em regras e memorização, enquanto outras abordagens foram mais inovadoras,

com foco em descoberta e reflexão. Assim, as abordagens foram variando ao longo do tempo, e essas abordagens coexistem hoje, porque as abordagens não desapareceram, mas coexistem. Desta forma, é possível perceber que o ensino da gramática não foi sempre igual, mas também não evoluiu de forma linear, antes se foi alterando e mudando, dando origem a coexistência de diferentes formas de a ensinar." Podes rever este parágrafo e eliminar repetições, mantendo o registo académico em português de Portugal?

R: Claro! Eis uma versão revista do parágrafo, sem repetições desnecessárias, mas mantendo o tom académico em português de Portugal:

O ensino da gramática tem sido objeto de diferentes abordagens ao longo do tempo. Algumas privilegiaram uma orientação mais tradicional, centrada na memorização de regras, enquanto outras se aproximaram de metodologias mais reflexivas e indutivas, que valorizam a descoberta por parte do aluno. Atualmente, estas perspetivas não se excluem, mas coexistem, revelando que o ensino da gramática não seguiu uma evolução linear. Pelo contrário, foi-se transformando e diversificando, dando lugar a múltiplas formas de a trabalhar em contexto escolar.



Q: Podes indicar alguns autores que tenham trabalhado sobre gamificação no ensino de línguas? Mais precisamente, no ensino da gramática

R: Sim, claro! Aqui tens alguns autores e estudos relevantes que tratam a **gamificação no ensino de línguas**, com especial atenção ao ensino da **gramática**:

Autores e trabalhos sobre gamificação aplicada ao ensino da gramática

- **Karl Kapp (2012)** – *The Gamification of Learning and Instruction*. É uma das referências de base sobre gamificação em contextos educativos. Embora não seja focado apenas na gramática, fornece fundamentos teóricos que têm sido aplicados ao ensino de línguas.
- **Marcelo Fardo (2013)** – fez uma resenha crítica ao livro de Kapp (*Conjectura: Filosofia e Educação, 18(1), 201-206*), aplicando os conceitos de gamificação a práticas pedagógicas e destacando o potencial para áreas como a aprendizagem de línguas.
- **Lemos Pinto (2023)** – *A gamificação como uma potencial estratégia motivadora no processo de ensino-aprendizagem do Português*. Relatório de mestrado (FLUP). Centra-se diretamente no ensino de Português e discute a

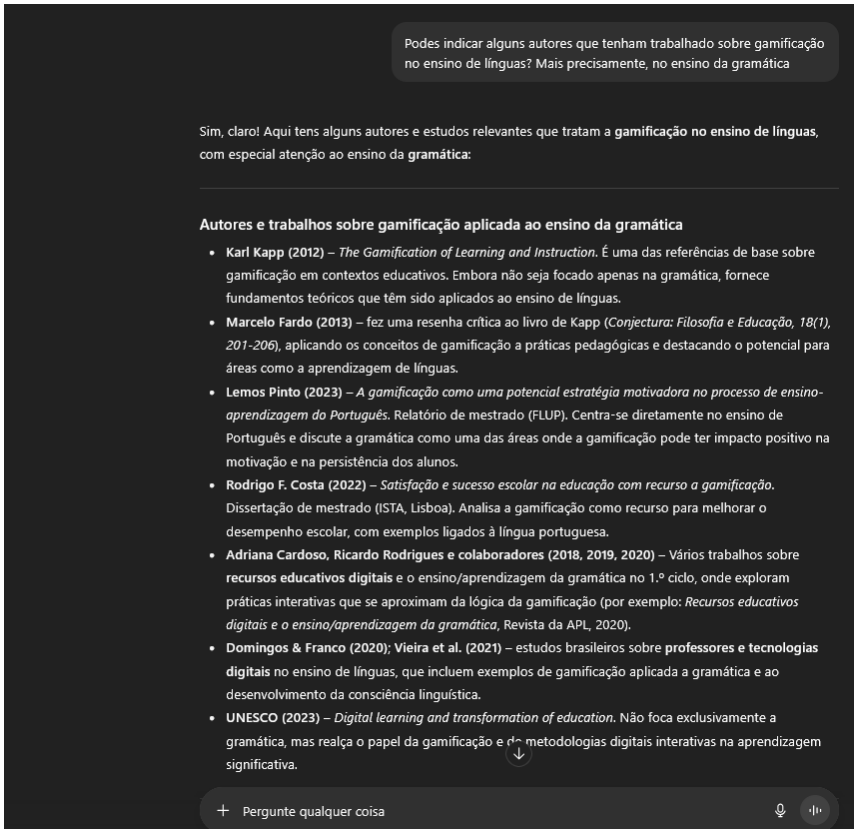
gramática como uma das áreas onde a gamificação pode ter impacto positivo na motivação e na persistência dos alunos.

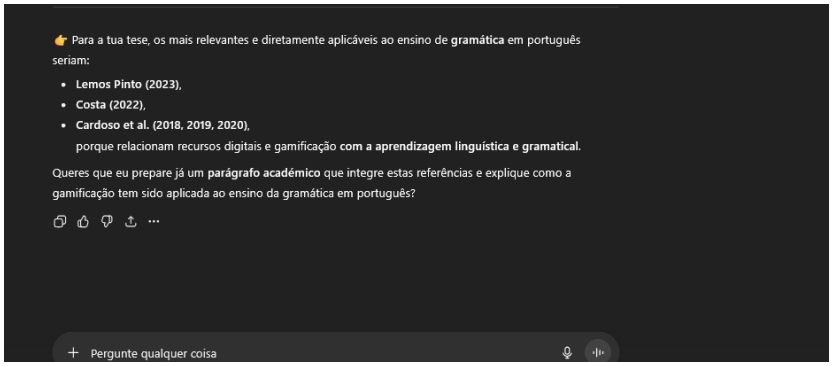
- **Rodrigo F. Costa (2022)** – *Satisfação e sucesso escolar na educação com recurso a gamificação*. Dissertação de mestrado (ISTA, Lisboa). Analisa a gamificação como recurso para melhorar o desempenho escolar, com exemplos ligados à língua portuguesa.
- **Adriana Cardoso, Ricardo Rodrigues e colaboradores (2018, 2019, 2020)** – Vários trabalhos sobre **recursos educativos digitais** e o ensino/aprendizagem da gramática no 1.º ciclo, onde exploram práticas interativas que se aproximam da lógica da gamificação (por exemplo: *Recursos educativos digitais e o ensino/aprendizagem da gramática*, Revista da APL, 2020).
- **Domingos & Franco (2020)**; **Vieira et al. (2021)** – estudos brasileiros sobre **professores e tecnologias digitais** no ensino de línguas, que incluem exemplos de gamificação aplicada a gramática e ao desenvolvimento da consciência linguística.
- **UNESCO (2023)** – *Digital learning and transformation of education*. Não foca exclusivamente a gramática, mas realça o papel da gamificação e de metodologias digitais interativas na aprendizagem significativa.

👉 Para a tua tese, os mais relevantes e diretamente aplicáveis ao ensino de **gramática** em português seriam:

- **Lemos Pinto (2023)**,
- **Costa (2022)**,
- **Cardoso et al. (2018, 2019, 2020)**,
  porque relacionam recursos digitais e gamificação **com a aprendizagem linguística e gramatical**.

Queres que eu prepare já um **parágrafo académico** que integre estas referências e explique como a gamificação tem sido aplicada ao ensino da gramática em português?





Q: podes, por favor, demonstrar-me como organizar os dados da folha 1, por exemplo, numa tabela bem estruturada e como calcular a percentagem de acertos para que eu possa fazer a análise de todos os dados em seguida?

R: Perfeito, já visualizei a estrutura da folha 1. Os dados estão organizados por aluno (linhas) e por tipos de **Grupos Nominais** (colunas), sendo os valores 1 acertos, 0 erros e N.R. respostas não registadas.

Aqui está o que podes fazer:

---

1. Calcular a percentagem de acertos

Para cada tipo de grupo nominal (colunas), podes:

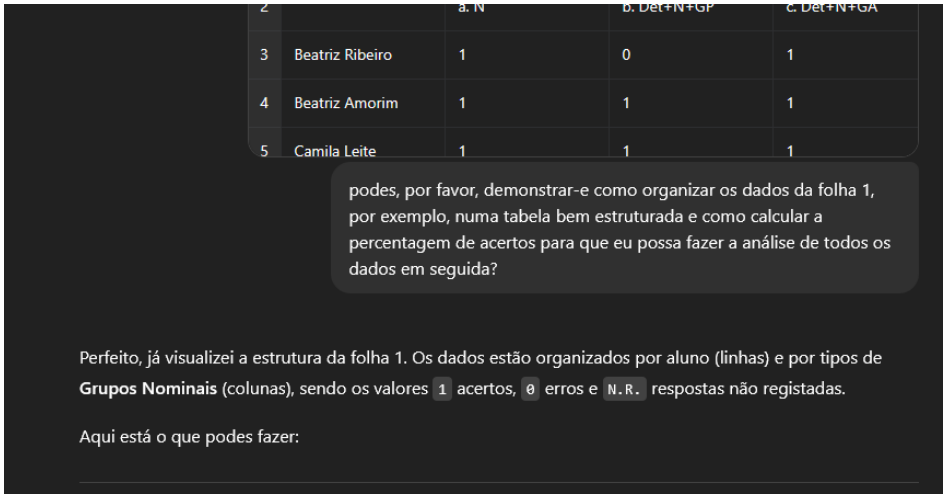
- Somar os valores 1 → número total de acertos.
- Dividir esse valor pelo número total de alunos que responderam (ignorando os N.R.).
- Multiplicar por 100 → obténs a **percentagem de acerto**.

Exemplo em Excel:
Se a coluna **b. Det+N+GP** está entre as colunas C2:C21, a fórmula seria:

= SOMA(C2:C21) / CONTAR.SE(C2:C21;"<>N.R.") * 100

Segue o modelo que podes adotar (sem usar os termos exatos da tua tese, como pediste):

Estrutura analisada	**Função**	**Elementos constituintes**	**Acertos (nº)**	**Percentagem de acerto**
Nome próprio	Sujeito	Nome	20	100%
Det + N + GP	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Preposicional	15	75%
Det + N + GA	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Adjetival	18	90%
Pronome	Sujeito	Pronome	19	95%

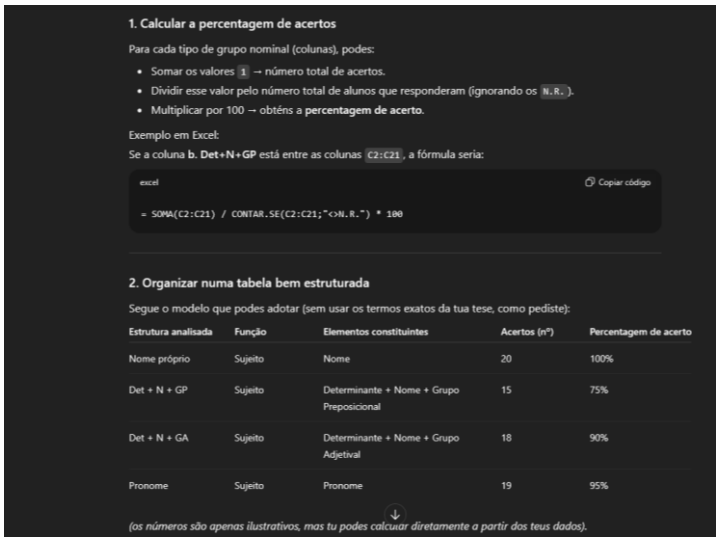


2		a. N	b. Det+N+GP	c. Det+N+GA
3	Beatriz Ribeiro	1	0	1
4	Beatriz Amorim	1	1	1
5	Camila Leite	1	1	1

podes, por favor, demonstrar-e como organizar os dados da folha 1, por exemplo, numa tabela bem estruturada e como calcular a percentagem de acertos para que eu possa fazer a análise de todos os dados em seguida?

Perfeito, já visualizei a estrutura da folha 1. Os dados estão organizados por aluno (linhas) e por tipos de **Grupos Nominais** (colunas), sendo os valores `1` acertos, `0` erros e `N.R.` respostas não registadas.

Aqui está o que podes fazer:



1. Calcular a percentagem de acertos

Para cada tipo de grupo nominal (colunas), podes:

- Somar os valores `1` → número total de acertos.
- Dividir esse valor pelo número total de alunos que responderam (ignorando os `N.R.`).
- Multiplicar por 100 → obténs a **percentagem de acerto**.

Exemplo em Excel:
Se a coluna **b. Det+N+GP** está entre as colunas `C2:C21`, a fórmula seria:

excel — Copiar código

```
= SOMA(C2:C21) / CONTAR.SE(C2:C21;"<>N.R.") * 100
```

2. Organizar numa tabela bem estruturada

Segue o modelo que podes adotar (sem usar os termos exatos da tua tese, como pediste):

Estrutura analisada	Função	Elementos constituintes	Acertos (nº)	Percentagem de acerto
Nome próprio	Sujeito	Nome	20	100%
Det + N + GP	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Preposicional	15	75%
Det + N + GA	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Adjetival	18	90%
Pronome	Sujeito	Pronome	19	95%

(os números são apenas ilustrativos, mas tu podes calcular diretamente a partir dos teus dados).



2. Organizar numa tabela bem estruturada

Segue o modelo que podes adotar (sem usar os termos exatos da tua tese, como pediste):

Estrutura analisada	Função	Elementos constituintes	Acertos (nº)	Percentagem de acerto
Nome próprio	Sujeito	Nome	20	100%
Det + N + GP	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Preposicional	15	75%
Det + N + GA	Sujeito	Determinante + Nome + Grupo Adjetival	18	90%
Pronome	Sujeito	Pronome	19	95%

(os números são apenas ilustrativos, mas tu podes calcular diretamente a partir dos teus dados).

3. Passos a seguir

1. Organiza cada grupo nominal numa linha da tabela.
2. Usa a fórmula que te dei para calcular os acertos e a percentagem.
3. Depois, faz uma breve análise descritiva, comentando onde os alunos tiveram maior e menor dificuldade.

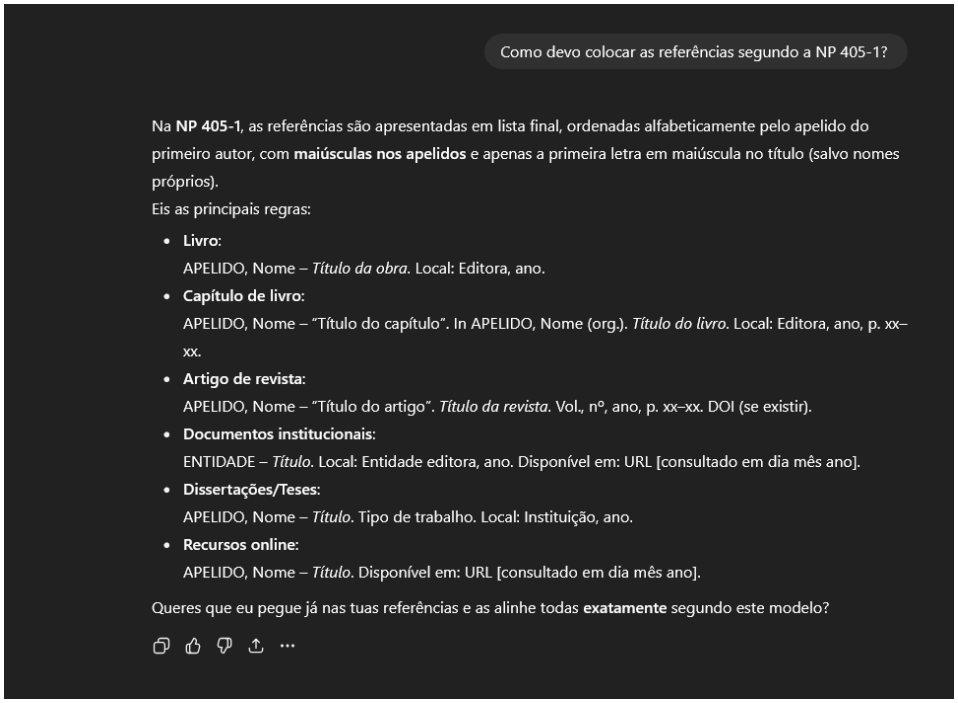
Queres que eu faça já esses cálculos com os dados reais da tua folha 1 e monte a tabela completa no formato acima?

Q: Como devo colocar as referências segundo a NP 405-1?

R: Na **NP 405-1**, as referências são apresentadas em lista final, ordenadas alfabeticamente pelo apelido do primeiro autor, com **maiúsculas nos apelidos** e apenas a primeira letra em maiúscula no título (salvo nomes próprios).
Eis as principais regras:

- **Livro**:
  APELIDO, Nome – *Título da obra*. Local: Editora, ano.
- **Capítulo de livro**:
  APELIDO, Nome – "Título do capítulo". In APELIDO, Nome (org.). *Título do livro*. Local: Editora, ano, p. xx–xx.
- **Artigo de revista**:
  APELIDO, Nome – "Título do artigo". *Título da revista*. Vol., nº, ano, p. xx–xx. DOI (se existir).
- **Documentos institucionais**:
  ENTIDADE – *Título*. Local: Entidade editora, ano. Disponível em: URL [consultado em dia mês ano].
- **Dissertações/Teses**:
  APELIDO, Nome – *Título*. Tipo de trabalho. Local: Instituição, ano.
- **Recursos online**:
  APELIDO, Nome – *Título*. Disponível em: URL [consultado em dia mês ano].

Queres que eu pegue já nas tuas referências e as alinhe todas **exatamente** segundo este modelo?


Como devo colocar as referências segundo a NP 405-1?
Na **NP 405-1**, as referências são apresentadas em lista final, ordenadas alfabeticamente pelo apelido do primeiro autor, com **maiúsculas nos apelidos** e apenas a primeira letra em maiúscula no título (salvo nomes próprios).
Eis as principais regras:
- **Livro**:
APELIDO, Nome – *Título da obra*. Local: Editora, ano.
- **Capítulo de livro**:
APELIDO, Nome – "Título do capítulo". In APELIDO, Nome (org.). *Título do livro*. Local: Editora, ano, p. xx–xx.
- **Artigo de revista**:
APELIDO, Nome – "Título do artigo". *Título da revista*. Vol., nº, ano, p. xx–xx. DOI (se existir).
- **Documentos institucionais**:
ENTIDADE – *Título*. Local: Entidade editora, ano. Disponível em: URL [consultado em dia mês ano].
- **Dissertações/Teses**:
APELIDO, Nome – *Título*. Tipo de trabalho. Local: Instituição, ano.
- **Recursos online**:
APELIDO, Nome – *Título*. Disponível em: URL [consultado em dia mês ano].
Queres que eu pegue já nas tuas referências e as alinhe todas **exatamente** segundo este modelo?