

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carolina Mariana Cardoso Martins

**O processo de produção escrita
como aprofundamento do saber gramatical**

outubro de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carolina Mariana Cardoso Martins

**O processo de produção escrita
como aprofundamento do saber gramatical**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação do

Professor Doutor António Carvalho da Silva

DECLARAÇÃO

Nome: Carolina Mariana Cardoso Martins

Número do Cartão de Cidadão: 13429887

Endereço eletrónico: carolinamcmartins@gmail.com

Título do Relatório: O processo de produção escrita como aprofundamento do saber gramatical

Orientador: Professor Doutor António Carvalho da Silva

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Agradecimentos

Nesta fase, importa agradecer aos vários intervenientes que contribuíram, direta ou indiretamente, para a conclusão deste meu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, não só profissional, mas também pessoal:

Ao meu orientador, o Doutor António Carvalho da Silva, obrigada pelo apoio, pela disponibilidade e pelo contributo científico durante este percurso e, sobretudo, por todos os conhecimentos partilhados que me possibilitaram aprender e se tornaram essenciais à minha formação;

À direção, ao pessoal docente e não docente das escolas EB1/JI de Este S. Mamede e EB2,3 Dr. Francisco Sanches por me terem recebido e proporcionado a realização do estágio. Agradeço, em particular, às professoras cooperantes Sílvia Sousa e Anabela Romão por me terem ajudado e por toda a disponibilidade durante o desenvolvimento e a implementação do Projeto. Agradeço também às professoras Ana Bizarro e Isabel Candeias que, mesmo não sendo as minhas professoras cooperantes, se mostraram sempre disponíveis para ajudar;

Aos alunos do 3.º ano e do 5.º ano que, desde o início, me receberam carinhosamente e realizaram as atividades propostas com empenho e dedicação. Na verdade, não foram só eles que aprenderam comigo, eu também fui ensinada por eles.

À Patrícia e à Alexandra, por aquilo que partilhámos durante este último ano.

Ainda um agradecimento muito especial às pessoas mais importantes da minha vida, sem as quais nada seria possível:

À minha família, avô, mãe, pai e irmã, por todo o carinho e apoio, por serem simplesmente tudo;

À minha madrinha, minha tia, por ser um exemplo e fonte de inspiração e por ter sido uma enorme ajuda;

Ao Tiago, por ser muito especial e ser sempre um grande apoio com importantes palavras de motivação.

O processo de produção escrita como aprofundamento do saber gramatical

Carolina Mariana Cardoso Martins

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Universidade do Minho – 2017

Resumo

O presente relatório surgiu no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, como ferramenta para a análise das propostas de atividades que decorreram da implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS). As intervenções planeadas foram implementadas na turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico da EB1/JI de Este S. Mamede e na turma do 5.º1 do 2.º Ciclo do Ensino Básico da EB2,3 Dr. Francisco Sanches, ambas em Braga. O tema central das atividades foi o exercício gramatical inserido em atividades de produção textual.

O PIPS teve como principal objetivo a criação de propostas que privilegiassem o papel ativo dos alunos em atividades de escrita. As sessões de intervenção, em cada turma, foram organizadas em Sequências Didáticas de escrita e os exercícios gramaticais foram pensados segundo a metodologia de laboratório gramatical.

Para ambas as turmas, foram criadas ferramentas didáticas, adaptadas a cada ano letivo em intervenção, que proporcionaram momentos orientados de produção textual, segundo o método de planificar, textualizar e rever. Em simultâneo, promoveu-se uma relação entre a escrita e o exercício gramatical, através da inserção de exercícios para trabalhar os conteúdos gramaticais de forma contextualizada nas atividades de escrita dos géneros textuais selecionados (notícia e cartaz). O objetivo dos exercícios gramaticais era que os alunos descobrissem, explorassem, observassem regularidades, induzissem e retirassem conclusões sobre os conteúdos gramaticais selecionados.

No final da implementação do PIPS, foi possível concluir que proporcionar um método de escrita aos alunos (planificação, textualização e revisão) facilita o desenvolvimento não só de competências de escrita, mas também desenvolve as suas capacidades cognitivas. O laboratório gramatical também revelou ser uma metodologia facilitadora da compreensão dos conhecimentos gramaticais, sobretudo se for de uso recorrente pelos alunos.

Palavras-chave: Gramática, Laboratório Gramatical, Escrita, Sequência Didática

The process of written production as a deepening of grammatical knowledge

Carolina Mariana Cardoso Martins

Internship Report

Master's in 1st Cycle of Basic Teaching and Portuguese, History and Geography in the 2nd Cycle
of Basic Teaching

University of Minho – 2017

Abstract

This report arose under the course of Supervised Teaching Practice as a tool for the analysis of proposed activities that resulted from the implementation of Supervised Pedagogical Intervention Project (SPIP). The planned interventions were implemented in the 3rd class of the 1st Cycle of Basic Education of EB1 / JI of Este S. Mamede and in the 5th class of the 2nd Cycle of Basic Education of EB2,3 Dr. Francisco Sanches, both in Braga. The central theme of the activities was the grammatical exercise inserted in activities of text production.

The main objective of SPIP was to create proposals that privileged the active role of students in writing activities. The intervention sessions, in each class, were organized in Didactic Sequences of writing and the grammatical exercises were thought according to the methodology of grammar laboratory.

For both groups, didactic tools were created, adapted to each school year in intervention, that provided guided moments of textual production, according to the method of planning, textualizing and revising. Simultaneously, a relation was established between writing and grammar exercises, through the insertion of exercises to work the grammatical contents contextualized in the writing activities of the selected textual genres (news and poster). The purpose of grammar exercises was for students to discover, explore, observe regularities, induce, and draw conclusions about selected grammatical contents.

At the end of the SPIP implementation, it was possible to conclude that providing a writing method to students (planning, textualization and revision) facilitates the development not only of writing skills but also develops their cognitive abilities. The grammar laboratory has also proved to be a facilitating methodology for understanding grammatical knowledge, especially if recurrently use by students.

Keywords: Grammar, Grammar Laboratory, Writing, Didactic Sequence

Índice

Agradecimentos.....	iii
Índice.....	ix
Índice de Figuras.....	xii
Índice de Tabelas.....	xiii
Siglas.....	xiv
Introdução.....	1
CAPÍTULO I: Contexto de Intervenção e de Investigação.....	5
1.1. Introdução.....	5
1.2. Enquadramento contextual.....	5
1.2.1. O Agrupamento de Escolas Carlos Amarante.....	5
1.2.1.1. A escola JI/EB1 de Este S. Mamede.....	5
1.2.1.2. Caraterização da turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico: o 3.º ano.....	6
1.2.2. O Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches.....	7
1.2.2.1. A escola EB2,3 Dr. Francisco Sanches.....	8
1.2.2.2. Caraterização da turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico: o 5.º1.....	9
1.3. Justificação da temática do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada.....	10
CAPÍTULO II: Fundamentação contextual e ético-conceitual.....	13
2.1. Introdução.....	13
2.2. A escrita como pilar do ensino-aprendizagem.....	13
2.1.1. As dimensões da escrita.....	15
2.1.2. Planificação, textualização e revisão de textos.....	16
2.3. O aprofundamento gramatical inserido em atividades da aula.....	20
2.3.1. Explorar os conteúdos gramaticais: o laboratório gramatical.....	20
2.4. A Sequência Didática como estratégia didático-pedagógica.....	24

2.5. O Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico: recurso para o desenvolvimento do PIPS.....	26
CAPÍTULO III: O Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada	31
3.1. Introdução	31
3.2. O tema para o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada	31
3.3. Objetivos.....	32
3.4. Instrumentos de recolha de informação	33
3.5. Plano geral de intervenção	35
3.5.1. A metodologia de intervenção: estratégias de investigação-ação	35
3.5.2. Etapas do plano de intervenção nas turmas do 3.º ano e do 5.º1	36
3.5.2.1. Para conhecer melhor as turmas: observação e participação	36
3.5.2.2. A planificação: elaboração do projeto de intervenção	38
3.5.2.3. As sessões de intervenção no âmbito do PIPS	39
3.5.2.4. A avaliação: etapa final do PIPS	45
CAPÍTULO IV: Análise das atividades e tratamento dos dados recolhidos	47
4.1. Introdução	47
4.2. Comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste	47
4.2.1. Resultados da turma do 3.º ano da escola JI/EB1 de Este S. Mamede.....	47
4.2.2. Resultados da turma do 5.º1 da EB2,3 Dr. Francisco Sanches.....	51
4.3. Comentário aos Blocos de Equipa e aos Blocos do <i>Designer</i>	53
4.4. Análise das atividades gramaticais realizadas	62
4.4.1. Frases afirmativas e frases negativas, expansão e redução de frases: conteúdos gramaticais das intervenções no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	63
4.4.2. Palavras simples e palavras derivadas (prefixação e sufixação): conteúdo gramatical abordado no 5.º1 (2.º Ciclo do Ensino Básico)	65
CAPÍTULO V: Considerações finais	69

Referências Bibliográficas	75
Anexos	79
Anexo I - Pré-teste/pós-teste para o 3.º ano.....	81
Anexo II - Pré-teste/pós-teste para o 3.º ano (alunos com NEE)	82
Anexo III - Pré-teste/pós-teste para o 5.º ano.....	83
Anexo IV - Grelhas de autoavaliação	84
Anexo V – Bloco da Equipa	85
Anexo VI – Bloco do <i>Designer</i>	86
Anexo VII – Tabelas de consolidação.....	88
Anexo VIII - Fichas de exercícios (3.º ano).....	89
Anexo IX - Fichas de exercícios (3.º ano - alunos com NEE)	94
Anexo X – Fichas de exercícios 5.º ano	96
Anexo XI - Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos para exploração do Texto Informativo e da Notícia.....	98
Anexo XII - Exemplos de exercícios para trabalhar as características do cartaz realizados pelos alunos	100
Anexo XIII – Exercícios no âmbito do laboratório gramatical realizados pelos alunos do 3.º ano	101
Anexo XIV - Exercícios no âmbito do laboratório gramatical realizados pelos alunos do 5.º ano	104

Índice de Figuras

Figura 1 - Fases do Laboratório Gramatical propostas por Silvano & Rodrigues (2010, p. 280).	23
Figura 2 - Produção inicial de um aluno do 3.º ano (exemplo 1)	54
Figura 3 - Produção inicial de um aluno do 3.º ano (exemplo 2)	54
Figura 4 - Produção final de um aluno do 3.º ano (exemplo 1)	55
Figura 5 - Produção final de um aluno do 3.º ano (exemplo 2)	55
Figura 6 - Exemplos de esboços de cartazes (produções iniciais) realizados pelos alunos do 5.º1	58
Figura 7 - Exemplos de cartazes (produções finais) realizados pelos alunos do 5.º1	59

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Domínios e Conteúdos do <i>Programa e Metas Curriculares de Português</i> para o 3.º ano utilizados na elaboração de planificações e atividades do PIPS	28
Tabela 2 - Domínios e Conteúdos do <i>Programa e Metas Curriculares de Português</i> para o 5.º ano utilizados na elaboração de planificações e atividades do PIPS	29
Tabela 3 - Intervenções em ambas as turmas fora do âmbito do PIPS	37
Tabela 4 - Planificação Geral das intervenções do PIPS para ambas as turmas	38
Tabela 5 - Planificação das 1.ªs intervenções do PIPS para as duas turmas.....	41
Tabela 6 - Planificação das 2.ªs intervenções do PIPS para as duas turmas.....	42
Tabela 7 - Planificação das 3.ªs intervenções do PIPS para as duas turmas.....	43
Tabela 8 - Planificação da 4.ª intervenção do PIPS para a turma do 3.º ano	44
Tabela 9 - Resultados do pré-teste e do pós-teste	48
Tabela 10 - Resultados do pré-teste e do pós-teste dos alunos (A e B) com NEE	50
Tabela 11 - Resultados do pré-teste e do pós-teste (5.º ano)	51
Tabela 12 - Análise comparativa das notícias escritas pelos alunos (Produção Inicial e Produção Final).....	56
Tabela 13 - Análise comparativa dos cartazes elaborados pelos alunos.....	60
Tabela 14 - Objetivos e exercícios das atividades gramaticais realizadas com os alunos do 3.º ano	63
Tabela 15 - Objetivos e exercícios das atividades gramaticais realizadas com os alunos do 5.º ano	65

Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DEB – Departamento da Educação Básica

EB1 – Escola Básica do 1.º Ciclo

EB2,3 – Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PIPS – Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

Introdução

O presente relatório resultou do desenvolvimento de um Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS) na área do Português e foi aplicado nos dois níveis de ensino previstos: 1.º e 2.º Ciclos. Numa primeira fase, a intervenção decorreu no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, numa segunda fase, no 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O tema escolhido para a elaboração do PIPS foi o exercício gramatical associado a produções escritas, realizadas pelos alunos, de dois géneros textuais dentro da tipologia dos textos informativos. O título escolhido para o projeto foi *O processo de produção escrita como aprofundamento do saber gramatical*, o qual deu também origem ao título deste relatório final. A proposta criada tem como fundamento a produção escrita de textos informativos de géneros diferentes para cada ciclo, destacando o treino de aspetos gramaticais, selecionados de acordo com os conteúdos estipulados no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et al.*, 2015).

Tal como é afirmado por Carvalho, Silva & Pimenta (2006, p. 23): “o papel que a escrita pode desempenhar nos processos de aquisição, elaboração e transmissão do conhecimento está reconhecido nos mais recentes documentos de carácter regulador e programático, emanados do Ministério da Educação”. Torna-se, deste modo, inevitável a associação de exercícios gramaticais ao desenvolvimento de atividades de escrita.

No *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et al.*, 2015, p. 8) é referido sobre a Gramática que:

[Para o 1.º Ciclo do Ensino Básico,] no domínio da Gramática, pretende-se que o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita. O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios.

Sobre o 2.º Ciclo do Ensino Básico, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et al.*, 2015, p. 19) refere que:

Este Ciclo é, assim, o da conclusão e consolidação das aprendizagens essenciais iniciadas no 1.º Ciclo e simultaneamente o da abertura à especificação de conceitos a dominar e de aptidões a desenvolver. Por este conjunto de razões, nos domínios constitutivos da disciplina de Português, verifica-se o equilíbrio entre a estabilização e a consolidação do aprendido e o aprofundamento e o alargamento inerentes à nova etapa de ensino.

Deste modo foi criada uma proposta integradora destas duas dimensões, a Escrita e a Gramática, adaptada a cada nível de ensino em que o estágio decorreu.

A análise de todo o processo e dos produtos do PIPS culminou com a redação deste Relatório Final. Pretende-se que ele seja uma ferramenta dinâmica e flexível para a construção organizada do conhecimento essencial para a futura atividade profissional. Esta ferramenta permitiu reunir e analisar todos os conteúdos e informações do processo de estágio. A elaboração de um relatório final possibilita também desenvolver competências investigativas, tanto a nível de conhecimentos como para a resolução de situações emergentes em contexto, assim como fomentar o desenvolvimento da criatividade, no sentido em que possibilita estruturar os conteúdos, definir objetivos e elaborar estratégias de desenvolvimento pessoal e profissional. Este relatório torna-se, assim, uma ferramenta que promove o pensamento crítico e induz à reflexão. Em síntese, o relatório foi um produto de reflexão e investigação dos conteúdos e elementos integradores propostos no PIPS.

Este relatório está estruturado por capítulos e tem a seguinte organização:

CAPÍTULO I: Contexto de Intervenção e de Investigação – onde são descritos os dois contextos em que se desenvolveram as intervenções (os agrupamentos de escolas, as escolas e as turmas) e em que é apresentada a pertinência da temática escolhida;

CAPÍTULO II: Fundamentação contextual e ético-conceptual – neste capítulo é feita uma abordagem teórica às temáticas e estratégias escolhidas para o desenvolvimento do PIPS: “A escrita como pilar do ensino-aprendizagem”, “A Sequência Didática como estratégia didático-pedagógica” e “O aprofundamento gramatical inserido em atividades exploratórias contextualizadas na temática da aula”. Por último, será feita uma breve abordagem aos programas do 1.º e 2.º Ciclos, utilizados na seleção dos conteúdos para planificação das sessões do PIPS;

CAPÍTULO III: O Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada – onde é apresentado e descrito o processo e as fases de desenvolvimento do PIPS em ambos os contextos de intervenção. Neste capítulo, são abordados os objetivos e os instrumentos utilizados para recolher informação, sendo apresentado o plano geral de intervenção (metodologia de intervenção e etapas de desenvolvimento do plano de intervenção);

CAPÍTULO IV: Análise das atividades e tratamento dos dados recolhidos – este capítulo foi dividido em três momentos de análise e tratamento dos dados obtidos durante o estágio: um momento para análise comparativa entre os resultados dos pré-testes e dos pós-testes, tanto do 1.º como do 2.º Ciclos do Ensino Básico, e para a apresentação das respetivas conclusões sobre os resultados; um segundo momento de análise do conteúdo dos Blocos de Equipa e dos Blocos

dos *Designers*; num último momento serão analisadas as atividades gramaticais realizadas pelos alunos, quer na turma do 3.º ano, quer na turma do 5.º 1;

CAPÍTULO V: Considerações finais – aqui serão feitas as considerações finais sobre o relatório, o PIPS, a pertinência das propostas e sobre o percurso do estágio em geral.

Para terminar, estão listadas as referências bibliográficas utilizadas durante a redação deste portefólio. Todas estas obras foram importantes nesta etapa, pois permitiram compreender os conhecimentos dos diversos autores e relacioná-los com as atividades experienciadas durante o estágio.

No final deste relatório encontram-se, em anexo, os materiais considerados mais pertinentes para ilustrar ou complementar alguns conteúdos essenciais durante o desenvolvimento e/ou operacionalização das intervenções do PIPS.

CAPÍTULO I: Contexto de Intervenção e de Investigação

1.1. Introdução

Neste capítulo serão apresentados os contextos em que se desenvolveram as intervenções. Estas foram realizadas em duas turmas de níveis distintos e de duas escolas do concelho de Braga: a turma do 3.º ano da escola EB1/JI de Este S. Mamede e a turma do 5.º1 da escola EB2,3 Dr. Francisco Sanches.

Para cada contexto, em primeiro lugar será feita uma breve descrição do agrupamento de escolas, seguida da descrição da escola e, por último, a caracterização da turma em que o PIPS foi implementado.

No último ponto deste capítulo é apresentada e justificada a pertinência da temática escolhida para o desenvolvimento do Projeto.

1.2. Enquadramento contextual

1.2.1. O Agrupamento de Escolas Carlos Amarante

O Agrupamento de Escolas Carlos Amarante surgiu da união da Escola Secundária Carlos Amarante com o Agrupamento de Escolas de Gualtar, passando, assim, a ser “um dos maiores agrupamentos de escolas do país” (Agrupamento de Escolas Carlos Amarante, 2015, p. 5). A sede deste novo agrupamento unificado é a Escola Secundária Carlos Amarante.

Este agrupamento, situado no concelho de Braga e que abrange as freguesias de Espinho, Gualtar, Pedralva, Sobreposta, S. Vitor e União de Freguesias de Este (S. Pedro e S. Mamede)¹, engloba catorze estabelecimentos de ensino, cuja oferta educativa vai da Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário.

O estágio, e inerentemente o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, decorreu na turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico na escola JI/EB1 de Este S. Mamede (também designada por EB1 de Pidre).

1.2.1.1. A escola JI/EB1 de Este S. Mamede

A escola JI/EB1 de Este S. Mamede encontra-se na freguesia de Este S. Mamede, pertencente à União de Freguesias de Este (S. Pedro e S. Mamede). Este estabelecimento de

¹ <http://www.aeca.edu.pt/index.php/o-agrupamento/um-artigo/doi-artigos-2#> (consultado a 22 de janeiro de 2017)

ensino é composto por um Jardim de Infância e uma Escola Básica de 1.º Ciclo, que apesar de formarem uma unidade escolar, não se encontram no mesmo edifício.

A Escola Básica de 1.º Ciclo de Este S. Mamede está localizada numa escola de perfil centenário, com obras de melhoria das instalações realizadas em 2009.

Nesta escola existem quatro salas de aula (uma para o 1.º e 4.º anos, que funcionam em regime de turma mista; uma para o 2.º ano; uma para o 3.º ano e uma sala livre, ocasionalmente ocupada para apoio ao estudo ou pela professora de Ensino Especial para apoio aos alunos com necessidades educativas especiais), uma sala de informática (onde também funciona a biblioteca escolar), uma sala multiusos, uma sala de professores, um refeitório com copa, uma sala das auxiliares, uma casa de banho para adultos e duas casas de banho adaptadas para os alunos (feminino e masculino). A escola é envolvida por uma área exterior vedada que funciona como recreio: com uma zona ajardinada, uma zona com piso de cimento, uma zona coberta e uma zona em terra (com campo de futebol).

O estágio foi realizado na sala do 3.º ano desta escola com o apoio da Professora Sílvia Sousa, que se encontrava a substituir a professora titular da turma. A atividade letiva das turmas tem início às 9 horas. Os alunos chegam à sala e, por norma, a primeira tarefa é a correção dos trabalhos de casa do dia anterior, quando existem. Esta turma tem um horário, predefinindo os períodos em que trabalha os conteúdos de cada disciplina, contudo, isto não impede que sofra alterações/adaptações consoante as necessidades da turma. O intervalo para recreio dura das 10h30 até às 11h00. Neste período, os alunos são acompanhados pelas auxiliares. De regresso à sala, os alunos continuam as suas atividades letivas até às 12h30. O período de almoço estende-se até às 14h00, após o qual, os alunos voltam para a sala e continuam as atividades diárias. As atividades letivas com a professora titular terminam, geralmente, às 16h00, sendo que à 4.ª feira se estendem até às 17h30.

1.2.1.2. Caracterização da turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico: o 3.º ano

A turma do 3.º ano da escola JI/EB1 de Este S. Mamede, em que decorreu o estágio, é composta por 22 alunos: nove alunos do sexo feminino e onze alunos do sexo masculino. Nesta turma existem dois alunos sinalizados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e uma aluna repetente.

Os alunos com NEE são acompanhados por uma professora de Ensino Especial duas vezes por semana, e um destes alunos é também acompanhado por uma terapeuta

ocupacional. A aluna repetente recebe apoio ao estudo uma vez por semana, assim como uma outra aluna, cujos resultados do 1.º período não foram satisfatórios, que passou a receber apoio ao estudo desde o início do 2.º período.

Em geral, esta é uma turma mediana, com apenas dois alunos que se destacam por revelarem melhores resultados. A nível comportamental, é uma turma que se distrai com muita facilidade, em que conversam muito uns com os outros durante as aulas, revelando fraca atenção e pouca concentração nas atividades letivas. A nível de competências sociais, é uma turma bastante unida, em que não existem grupos formados (exceto o grupo para jogar futebol no recreio), e em que os sabem partilhar e respeitar-se entre si. Neste contexto, é notório o fraco desempenho geral, bem como os baixos níveis de interesse.

A EB1 de Este S. Mamede situa-se numa freguesia rural de Braga, o que leva a que a grande maioria dos alunos desta turma (aproximadamente 78%) vivam nesta aldeia. O nível socioeconómico é médio e apresenta características como: os níveis de escolaridade dos pais/encarregados de educação situam-se, na sua maioria, entre o 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário; sentido de comunidade muito desenvolvido; bastante contacto e conhecimento sobre o meio natural. A minoria dos alunos com pais/encarregados de educação com níveis de escolaridade mais altos, licenciaturas ou mestrados, vive em freguesias urbanas de Braga, mas com relativa proximidade à escola. Todos os alunos têm acesso a computadores e, de entre os 22, apenas dois não têm acesso à internet em casa. De modo geral, são alunos com hábitos de leitura (diários ou semanais) e bom acompanhamento dos pais/encarregados de educação em casa e nas atividades escolares propostas que impliquem envolvimento familiar.

A apreciação da turma foi feita através de registos de observação do quotidiano, de conversa com a Professora Sílvia Sousa e da leitura do Projeto de Turma do ano passado, visto que ainda não existia um deste ano.

1.2.2. O Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches

O agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches foi criado em 2001/2002 e alargado, em 2007/2008, às escolas das freguesias de S. Vitor e S. Vicente em Braga, conforme consta do Projeto Educativo 2013-2017 deste agrupamento. O agrupamento situa-se na “zona de maior dinâmica comercial da cidade”², de localização privilegiada e com grande densidade

² http://www.aefranciscosanches.pt/2016_01_caraterizacao_agrupamento.pdf (consultado a 07/03/2017)

populacional, pois encontra-se perto do novo hospital, da Universidade do Minho e do Parque das Sete Fontes. Este é um agrupamento de escolas vertical, que engloba as valências de pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Deste agrupamento fazem parte as escolas EB1 de S. Vitor, EB1/Jardim de Infância das Enguardas, EB1/Jardim de Infância do Bairro da Alegria, EB1/Jardim de Infância da Quinta da Veiga, EB1 do Bairro da Misericórdia e Jardim de Infância da Quinta das Fontes e a escola sede do agrupamento, a EB2,3 Dr. Francisco Sanches.

A segunda etapa do estágio decorreu na turma do 5.º1 da EB2,3 Dr. Francisco Sanches.

1.2.2.1. A escola EB2,3 Dr. Francisco Sanches

A EB2,3 Dr. Francisco Sanches situa-se na freguesia de S. Vitor em Braga. Esta escola recebe alunos do 5.º ao 9.º ano de escolaridade.

A escola sofreu obras de requalificação entre 2012 e 2014, altura em que as aulas deixaram de ter lugar num edifício estruturalmente antigo e degradado e passaram a ser lecionadas num novo edifício reestruturado.

Esta escola oferece infraestruturas de apoio às atividades letivas como: biblioteca, sala de música, laboratórios, pavilhão gimnodesportivo (com piscina), recreio exterior, sala de convívio, bar para os alunos, rádio da escola, anfiteatro, entre outras. Todas as instalações e materiais são novos e/ou em bom estado de conservação. Os corredores e salas, no geral, são amplos, com bastante luminosidade natural e/ou artificial e bem arejados. Todas estas condições facilitam a proposta de desenvolvimento formativo presente no *Projeto Educativo 2013-2017* deste agrupamento, a nível da cidadania e da qualidade de ensino para combater os pontos fracos identificados neste agrupamento.

Existe uma ala reservada aos professores, onde se encontram as salas da direção, a sala de professores, a sala dos diretores de turma, entre outras.

O estágio foi realizado na sala do 5.º1 desta escola, nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal, com o apoio da professora que leciona estas duas disciplinas, Anabela Romão, e com o apoio da Diretora de Turma, Isabel Candeias. A turma tem aulas sempre na mesma sala, que lhes foi especificamente atribuída, excetuando quando têm aulas de Educação Física, Educação Visual e Educação Musical, que se deslocam para salas específicas para estas disciplinas. A sala de aula regular da turma possuiu dois quadros brancos, um computador com projetor (na mesa do professor) e tela de projeção, cerca de dez computadores

com ligação à internet para serem utilizados pelos alunos, diversos armários para arrumação e um lavatório. Esta sala é bastante ampla, contudo a sua iluminação é feita de forma artificial devido ao défice de janelas para o exterior.

A rotina diária da turma é regulada por um horário, estabelecido no início do ano, onde estão indicados os períodos dedicados a cada disciplina.

1.2.2.2. Caracterização da turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico: o 5.º1

A turma do 5.º1 da EB2,3 Dr. Francisco Sanches é composta por 22 dois alunos, distribuídos igualmente pelo sexo feminino (11) e pelo sexo masculino (11). Neste grupo existem dois alunos sinalizados com NEE. Estes alunos têm acompanhamento de uma professora de Ensino Especial, principalmente na disciplina de Português.

Esta é uma turma bastante diversificada, pois de entre o conjunto de alunos encontram-se: um aluno de nacionalidade ucraniana, dois alunos cabo-verdianos e um aluno com dupla nacionalidade (brasileira e espanhola). Entre os 22 alunos, existem ainda cinco alunos de etnia cigana e dois pares de gémeos verdadeiros. Da localização da escola resulta que, na generalidade, os alunos sejam de um meio socioeconómico médio-baixo e apresentem características socioculturais diversas.

É de referir ainda que esta turma é formada por uma maioria de alunos (aproximadamente 60%) que já foram repetentes no 1.º Ciclo do Ensino Básico, principalmente no 2.º ano.

A turma apresenta bastantes dificuldades, pelo que, na disciplina de Português, os alunos contam com a presença de uma professora que dá apoio às atividades da professora Anabela Romão. O horário da turma inclui momentos denominados de “Apoio ao Estudo” a disciplinas como Inglês, Matemática, Português e um tempo dedicado a outras disciplinas, em que os alunos necessitem de apoio extra, designado “Multidisciplinar”.

A nível comportamental, é uma turma que revela fraca atenção e concentração no desempenho das atividades propostas, a não ser que estas sejam planeadas de forma bastante lúdica e motivadora. Os baixos níveis de interesse são contornados com atividades diferenciadas e variados projetos, pensados especificamente para este grupo. É notório, também, que uma minoria de alunos falta com regularidade, existindo esforços para que este fator seja contrariado. Relativamente ao nível social, é um grupo que aparentemente se relaciona bem no seu todo, contudo, existem subgrupos de amizades mais estreitas, característicos destas idades.

Outra característica, bastante particular nesta turma, é que os alunos não levam os manuais ou cadernos para casa. Existe um armário na sala de aula onde ficam arrumados diariamente, exceto quando os alunos têm testes de avaliação, altura em que levam os manuais e cadernos necessários ao estudo para casa.

A apreciação da turma foi feita através de registos de observação do quotidiano, de conversas com a professora cooperante e de documentos facilitados pela Diretora de Turma.

1.3. Justificação da temática do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

O PIPS começou por ser desenvolvido a partir da realidade observada na turma do 1.º Ciclo, o que posteriormente foi possível adaptar para a turma do 2.º Ciclo, cujas características eram bastante idênticas às da primeira turma de estágio, não obstante as diferenças de nível letivo. A observação e a intervenção são os principais constituintes da Didática em Português (Carvalho, 2003, p. 13). Assim, dentro desta dinâmica entre a observação e a intervenção, o mesmo autor considera serem essenciais os seguintes elementos: “o objecto de ensino-aprendizagem, os sujeitos da aprendizagem, o processo de ensino-aprendizagem” (*Idem*, p. 14).

Neste âmbito, atendendo aos três elementos fundamentais para o PIPS, segundo o autor supracitado, começa-se por delinear o objeto: a escrita de textos, à qual se associou o exercício de conteúdos gramaticais; em segundo lugar, os sujeitos serão as turmas em que se desenvolveu o PIPS – a turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico da EB1 de Este S. Mamede e a turma do 5.º1 do 2.º Ciclo do Ensino Básico da EB2,3 Dr. Francisco Sanches; por último, o processo metodológico para as intervenções planeadas foi a Sequência Didática, inserida numa perspetiva de investigação-ação, necessária à prática de ensino supervisionada, ou seja, ao estágio.

Na turma do 3.º ano, a situação mais evidente, observada em contexto de sala de aula, foi a escrita de composições de forma desorganizada e pouco coerente nos elementos que a compõem, quer a nível de conteúdo, quer do ponto de vista gramatical (forma). Tal como afirmam Niza, Segura & Mota (2011, p. 11), “muitas vezes, o pensamento é mais rápido do que o ritmo da caneta em grafá-lo”, pelo que, deste modo, “ocorrem omissões de palavras, repetições ou articulações de frases ainda inadequadas”, o que leva o professor a considerar estas situações como erros. Assim, como evidenciam estes mesmos autores (*Ibidem*), “a melhor

estratégia para a abordagem destes erros é o treino na leitura dos seus próprios textos e a criação de hábitos, nos alunos, em reverem os textos uns dos outros”. Já na turma do 5.º1, foi possível observar que os alunos não respondiam bem quando lhes eram apresentadas atividades de escrita. Este fator estaria relacionado, talvez, com a falta de motivação ou de propostas didáticas que aliciassem os alunos para a escrita.

Citando ainda Carvalho (2003, p. 27): “a linguagem escrita reveste-se de características muito próprias” e diferencia-se da linguagem oral, claramente, “a nível da forma, da organização do discurso, das estruturas utilizadas, das funções que desempenha.” Em ambas as turmas houve “a constatação de uma situação de crise no que diz respeito à escrita, visível nas capacidades de expressão, ou na falta delas, de grande parte dos sujeitos que frequentam a escola” (*Idem*, p. 11), o que se tornou no ponto de partida para a elaboração de um projeto de intervenção que aliasse o treino da produção escrita com o exercício de conteúdos gramaticais para cada nível de ensino.

No 1.º Ciclo, o projeto foi traçado de acordo com os objetivos e conteúdos programáticos a nível do Português para o 3.º ano, organizados em planificações mensais pelas professoras de 3.º ano de todo o agrupamento.

Posteriormente, para a turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico, as propostas de intervenção seguiram a temática do Projeto de Turma, o “Projeto D. Quixote”, para melhor adequação do PIPS à turma. Esta foi discutida com a professora cooperante, assim como com a Diretora de Turma. O Projeto D. Quixote consistiu num projeto curricular integrado, desenvolvido na turma do 5.º1 da EB2,3 Dr. Francisco Sanches, que integrou os conteúdos curriculares das disciplinas de Português, Matemática, Ciências Naturais, Educação Musical, Educação Visual/Educação Tecnológica, História e Geografia de Portugal, articulando-as também com Educação Física, Educação Moral e Religiosa e Expressão Dramática, em atividades desenvolvidas, e escolhidas, essencialmente, pelos alunos. Este Projeto teve como ponto de partida a leitura da obra D. Quixote (em versão adaptada: *O meu primeiro D. Quixote* de Alice Vieira), à qual se seguiram as atividades interdisciplinares, as visitas de estudo, outros pequenos projetos resultantes de pesquisas/curiosidades dos alunos, e, por fim, uma apresentação à comunidade escolar do produto final deste projeto, em que os alunos integraram os conhecimentos aprendidos ao longo do ano e interpretaram uma peça musical, intitulada de “Cidade dos Direitos”. O Projeto D. Quixote inseriu-se no plano estratégico de promoção do sucesso escolar da turma, proposto pela

Diretora de Turma e posto em prática pelos professores que lecionam cada uma das disciplinas envolvidas.

O PIPS para o 5.º ano também foi elaborado tendo em conta os objetivos e conteúdos programáticos planejados para o 3.º Período deste ano letivo, sobretudo ao nível dos conteúdos gramaticais.

Deste modo, compreende-se que, para o natural desenvolvimento deste projeto, seja indissociável a prática do exercício da gramática aquando da aprendizagem e do melhoramento do processo inerente aos momentos de produção escrita. A partir do cenário teórico (no Capítulo II) e contextual apresentados, surgiu, então, a ideia da temática para este projeto. Naturalmente, este projeto não pretende solucionar a curto prazo os problemas de escrita detetados na sala de aula, porém visa criar condições para que os alunos compreendam a produção escrita como um processo contínuo e recorrente. À produção escrita serão associados conteúdos gramaticais específicos, proporcionando a integração de diversos saberes numa atividade concreta. A abordagem gramatical será elaborada de forma subtil, de modo a desconstruir a imagem da complexidade gramatical.

No capítulo seguinte, serão apresentadas as pesquisas realizadas, a nível teórico e conceptual, que fundamentam a escolha das propostas apresentadas no PIPS: a escrita, como tema central; a gramática, através de exercícios exploratórios integrados em atividades de escrita; e a organização das atividades em sequências didáticas.

CAPÍTULO II: Fundamentação contextual e ético-conceptual

2.1. Introdução

Neste capítulo será feita uma abordagem teórica às temáticas e estratégias escolhidas para o desenvolvimento do PIPS.

Os tópicos desenvolvidos, pertinentes para o aprofundamento teórico da temática, foram: “A escrita como pilar do ensino-aprendizagem”, “O aprofundamento gramatical inserido em atividades da aula”; “A sequência didática como estratégia didático-pedagógica”; e “O Programa e as Metas de Português: recurso para o desenvolvimento do PIPS”.

No primeiro ponto, “A escrita como pilar do ensino-aprendizagem”, será feita uma abordagem à presença e pertinência da escrita no cotidiano dos alunos, dando enfoque às dimensões que esta adquire nas atividades letivas. Neste ponto serão também abordados todo o processo e mecanismos envolvidos na produção textual.

O ponto seguinte mostra o trabalho gramatical e de que forma este surge nas atividades escolares quotidianas dos alunos. Ainda neste ponto, será estudado o laboratório gramatical como metodologia preferencial para o exercício gramatical.

No penúltimo ponto, será feita uma descrição da opção metodológica de organização das atividades do projeto: a sequência didática.

Por último, será apresentada a seleção dos conteúdos e metas do *Programa e Metas do Português do Ensino Básico*, utilizados para planificação das sessões do PIPS.

2.2. A escrita como pilar do ensino-aprendizagem

Saber escrever um texto, independentemente da sua tipologia, não significa apenas que se aprendeu a escrever palavras, a saber agrupá-las e a depositar algumas ideias através de um conjunto de frases (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 17; Barbeiro, 2005, pp. 27-32). Saber escrever implica, também, a mobilização de diversos conhecimentos linguísticos necessários à elaboração de qualquer produção escrita. Barbeiro (2005, pp. 27-32) refere que os textos são dotados de especificações atribuídas não só pelo escrevente, como também pelo destinatário, pela funcionalidade e até mesmo pelas suas características. Por sua vez, Cardoso (2009, p. 18), sobre a complexidade da produção escrita, expõe que:

O domínio e a realização com o uso da escrita não se atingem, apenas, convocando saberes formais sobre a língua, mas reclamam a gestão de inúmeros conhecimentos, processos e constrangimentos, daí a alta exigência cognitiva, intelectual e afectiva que a caracteriza e fazem dela uma das actividades mais difíceis de empreender.

A presença e a importância da escrita são inegáveis em contexto escolar pois a competência de escrita é transversal a todas as disciplinas e atividades. Contente (1995) afirma que esta é uma competência que está presente em todos os níveis de escolaridade, não só na disciplina de Português, mas também nas outras disciplinas, e que é o principal alvo de avaliação nos alunos. A mesma autora (1995, p. 27) conclui que “para ter sucesso na avaliação, o aluno terá que saber *escrever*”. Também relativamente à importância da escrita em contexto escolar, Carvalho (2003) esclarece que o desenvolvimento de competências da linguagem escrita capacita os alunos para a resolução de problemas, para a estruturação e organização da comunicação e autoexpressão das suas ideias, e que desenvolve o pensamento reflexivo e crítico dos alunos sobre o seu próprio trabalho. Cardoso (2009, p. 37) afirma que “a escrita [se] tem tornado, cada vez mais, uma prática fundamental não só no ensino de línguas mas também em todos os quadrantes escolares, assim como na vida privada, profissional, cívica”. A mesma autora evidencia ainda que a escrita tem um papel fulcral em contexto escolar, sendo esta o sustentáculo das restantes competências que se pressupõem desenvolver, mais concretamente, no 1º Ciclo do Ensino Básico. Em suma, os autores citados (Contente, 1995; Carvalho, 2003; Cardoso, 2009) convergem na opinião de que a escrita é uma competência bastante importante para a formação pessoal e escolar de qualquer indivíduo, estando comprovado que a mesma se encontra presente em qualquer disciplina, independentemente do nível de escolaridade.

Ainda sobre a pertinência das produções escritas, Camps (2005, p. 24) defende que “a linguagem escrita pode ser para os alunos um instrumento de elaboração de conhecimento do mundo, de si mesmos e dos demais”, acrescentando “a necessidade de que o ensino da escrita se desenvolva nas aulas de forma a que o professor possa intervir durante o processo como guia que proporciona o suporte de que os aprendentes necessitam para resolver os múltiplos problemas que as tarefas de composição apresentam” (Camps, 2005, p. 15). Existem, para tal, diversas estratégias didáticas que podem orientar a ação pedagógica do docente. Barbeiro & Pereira (2007) defendem, neste contexto, que os alunos devem conhecer explicitamente o processo de escrita, no sentido de obter melhores resultados, através do desenvolvimento de algumas competências fundamentais relacionadas com planificar, textualizar e rever.

2.1.1. As dimensões da escrita

Baptista, Viana & Barbeiro (2009, p. 9) descrevem que “a escrita é uma actividade com uma complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras.” Para tal, existem mecanismos necessários para o desenvolvimento de uma produção escrita, como mecanismos intelectuais, cognitivos e motores (Baptista, Viana & Barbeiro, 2009).

Tal como foi já referido e é reforçado por Carvalho (2014, p. 187): “linguagem escrita e escola constituem realidades indissociáveis”. Assim, torna-se necessário analisar as dimensões que a escrita engloba no contexto escolar. A escrita, em contexto escolar, é transversal a todas as disciplinas e, conseqüentemente, as produções escritas surgem com diversificados objetivos e funcionalidades, e refletem “o desempenho dos alunos em termos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento” (Carvalho, 2014, p. 187).

Contente (1995, p. 32) apresenta três dimensões da escrita, as quais denomina “procedimentos da definição da competência escrita”: a generalização, a abstração e a conceptualização. Sobre a primeira dimensão, a autora refere que é um exercício de reescrita, passando de situações particulares para situações gerais ou vice-versa. A dimensão da generalização trabalha a representação de acontecimentos, tanto de nível geral, como de nível específico. Relativamente à abstração, a autora (*Ibidem*) refere que “tem por objetivo fazer desaparecer, através de uma representação figurativa, toda a especificação contextual e focar sobretudo os acontecimentos, sobre a relação lógica em detrimento de aspetos cronológicos”. A terceira dimensão, a conceptualização, tem como foco que os alunos relacionem “uma série de constatações, experiências e fenómenos num quadro interpretativo com as transformações lexicais correspondentes” (*Ibidem*). Desta forma, são abordados aspetos como a pragmática, a estruturação textual, a dimensão morfossintática e grafémica, a releitura, a revisão e a reescrita do texto (Contente, 1995), tão fundamentais para o desenvolvimento de competências de escrita.

Por sua vez, Barbeiro (2003) refere que a escrita não é um ato isolado, mas sim uma ação determinada pelo contexto em que se insere, nomeadamente, o contexto social, cultural, espaço-temporal e funcional. São estes contextos que vão dar origem a dimensões que a escrita pode tomar e que lhe dão sentido. As dimensões definidas por Barbeiro (2003, p. 22) são: a interação, a participação e a intervenção. Segundo o autor (*Ibidem*), “a interacção apoia-se numa rede de sentidos formada entre o sujeito, o texto já escrito ou projectado e outras pessoas do

contexto de situação que o sujeito chama a colaborar na construção do texto”. Sobre a participação, o mesmo autor (*Ibidem*) refere que esta “afirma o sujeito, por meio da escrita, como membro de uma comunidade”. Por último, esclarece que “a dimensão da intervenção permite ao sujeito obter efeitos e mudanças em entidades do contexto de situação” (*Ibidem*). Em síntese, a interação é tida como uma colaboração de intervenientes externos ao aluno/escritor para uma redação textual. A dimensão da participação refere-se à possibilidade que é dada a um indivíduo (neste contexto o aluno) de escrever, ou seja, dar-lhe a conhecer as potencialidades comunicacionais da escrita que se materializam nos diversos géneros textuais que podem ser produzidos. Com o produto final que realizou (um texto), na participação, o aluno é levado à dimensão da intervenção. O texto que produziu reproduz a sua função quando lido pelo destinatário, isto é, o aluno (indivíduo escrevente) interveio num determinado contexto.

As dimensões da escrita defendidas pelos autores supracitados evidenciam que a escrita é um ato intencional e contextualizado, que surge em determinados contextos e com objetivos comunicacionais e funcionais, o que implica a mobilização de processos cognitivos de quem escreve. As dimensões da escrita surgem da relação entre o sujeito, o contexto, a intencionalidade comunicacional, o processo e o produto e, desta forma, interligam-se com as fases da redação de um texto. Tal como afirma Barbeiro (2003, p. 36):

Do processo de escrita, não resultou apenas o produto. A relação que o sujeito estabelece com a linguagem não se dissipou e o processo de escrita poderá ter representado um contributo para essa relação, transformando-a. A reativação do processo de escrita, para a elaboração de novos textos ou para a reescrita (reedição) do texto anterior, integrará essa transformação e também os resultados obtidos pelo produto nos contextos em que foi interveniente.

2.1.2. Planificação, textualização e revisão de textos

Escrever é uma atividade primordial a nível escolar, contudo, a escrita não deve ser entendida apenas como tal, dentro da escola. Há que ter em conta que a escrita é algo que estará presente no quotidiano dos alunos, também fora do contexto escolar. Para isto, torna-se necessário que as atividades de escrita na escola desenvolvam as competências necessárias nos alunos e os elucidem sobre os diversos géneros textuais, as suas características, objetivos e funcionalidades. Pereira (2008, p. 11) esclarece que “tomar a palavra, sobretudo a palavra escrita, pelas suas características próprias exige a elaboração de um sujeito pensante e escrevente, que, naturalmente, não o poderá ser se não dominar determinadas questões linguísticas e certos modelos textuais”. O professor deve proporcionar e saber orientar atividades

de escrita que sejam promotoras da apropriação pelos alunos da organização e estruturação das diversas tipologias textuais (Pereira, 2008).

Neste âmbito, Amor (2006, p. 110) afirma que:

Os modelos que têm sido concebidos para descrição do processo da escrita têm em comum os seguintes pressupostos:

- a) escrever consiste numa atividade de resolução de problemas;
- b) escrever é uma atividade orientada para um fim – isto é, tem um alvo e uma intenção – a desenvolver de modo faseado.

Assim, a escrita é um processo que envolve uma etapa de pré-escrita (a planificação), uma etapa de escrita (a textualização) e, por fim, a reescrita (a revisão) (Amor, 2006; Barbeiro 2003; Carvalho, 2001).

Para redigir um texto, o aluno tem que ativar uma série de mecanismos cognitivos que lhe permitem escrever sobre determinado assunto, proposto ou voluntário. Logo que se propõe escrever um texto, o aluno realiza inconscientemente, ou até mesmo involuntariamente, uma planificação mental daquilo que pretende escrever. Torna-se praticamente impossível escrever um texto de forma instantânea: existe uma planificação mental, inicialmente, por mais pequena e provisória que esta seja. Carvalho (2001, p. 74) indica que “a planificação do texto escrito ocorre, sobretudo, num plano mental, o que implica operações de carácter abstracto, que levantam, naturalmente, alguns problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos”. O autor assinala também que qualquer aluno, com o grau de desenvolvimento cognitivo tido como normal, é capaz de fazer um plano prévio mental daquilo que vai escrever.

Neste contexto, um aluno, em condições cognitivas consideradas normais e perante uma proposta de escrita, inicia esta atividade pensando sobre aquilo que vai escrever – *brainstorming* de ideias sobre o assunto. A principal questão revela-se quando o aluno redige o texto apenas reproduzindo as ideias mentais que lhe vão surgindo, sem qualquer ordem lógica ou sentido aparente. Nesta situação, o resultado são produções escritas desorganizadas e pouco coerentes, onde não há uma sequência lógica, mas apenas uma deposição de ideias sobre um tema. Numa fase inicial, o papel do professor passa por ajudar o aluno a formalizar essa planificação inconsciente, para que, no futuro, seja algo consciente e que dê origem a melhores produções escritas. Deste modo, a fase da planificação inicial é bastante importante para que o aluno transcreva as suas ideias e as organize sequencial e logicamente, antes de passar à fase da textualização.

Ainda nesta fase, outro aspeto a ter em conta antes da redação de um texto, são as características próprias de cada género textual. Sobre isto, Carvalho (2001, p. 74) esclarece que

“planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um receptor, com os problemas que são inerentes a cada um deles”. Quando os alunos têm conhecimento e dominam as características dos géneros textuais, torna-se mais fácil escreverem um texto, pois selecionam e organizam as ideias e as informações segundo os objetivos e funcionalidades de um género que lhes é proposto redigirem.

A fase da textualização diz respeito à redação do texto, seguindo as linhas orientadoras do plano previamente elaborado (na fase da planificação). A redação textual implica a mobilização de uma série de conhecimentos linguísticos para a obtenção de um texto organizado e coerente. O objetivo principal da escrita de um texto é a comunicação de uma mensagem, existindo para isso a escolha do género textual mais adequado. Amor (2006, p. 112) esclarece que é nesta fase que o aluno “mobiliza e faz intervir todo o tipo de aptidões linguísticas, desde a construção de referências, às operações de coesão textual”. Já Barbeiro (2003, p. 75) refere ser esta a fase que “transformará o plano (colocado no papel ou circunscrito à nossa mente) num texto”. O objetivo final desta fase é criar uma unidade textual coesa e coerente, ou seja, um texto que respeite a forma, a estruturação e as características do género em produção (Amor, 2006; Barbeiro, 2003; Pereira, 2008). Sobre a coerência de uma unidade textual, Barbeiro (2003, p. 83) esclarece que “um texto deverá ser construído em conformidade com o universo que toma como referência”, não só na escolha do vocabulário como também na escolha das expressões linguísticas a utilizar, isto é, o texto deve funcionar como uma unidade com sentido. Nesta fase é necessário que o aluno-escriptor ponha em prática e respeite as regras gramaticais que conhece, o que se torna também um elemento necessário à construção do sentido de um texto.

Um outro aspeto a ter em conta, ainda nesta fase, é o possível acréscimo ou redução das ideias inicialmente planeadas (Barbeiro, 2003). Todos os mecanismos cognitivos e conhecimentos prévios que o sujeito mobiliza durante a redação de um texto podem levar a que surjam mudanças inesperadas, diferentes do plano inicialmente traçado. Estas modificações são legítimas e requerem que o processo de escrita esteja em constante planificação e textualização, assim como revisão (fase que será abordada em seguida). Ou seja, isto indica que as fases de produção escrita não são tão lineares e taxativas, mas sim elementos integrantes de um processo constante e dinâmico.

A última fase que surge no processo inerente à escrita de textos é a revisão. Esta consiste em reler, analisar, refletir, corrigir e reformular o texto produzido, tanto a nível do

conteúdo, como a nível da forma, para se obter uma produção final. Esta é uma fase bastante importante a trabalhar com os alunos, pois muitos deles, perante uma atividade de escrita, focam-se apenas em construir texto, em depositar as suas ideias, e não se preocupam em reler, repensar ou até mesmo refletir sobre aquilo que escreveram de forma a corrigir lacunas, incoerências ou até mesmo reformular (Carvalho, 2001).

Barbeiro (2003, p. 100) caracteriza esta fase, afirmando que:

A revisão final mantém, em si, todas as potencialidades da componente de revisão. Assim, a verificação poderá revelar falhas ortográficas, incorrecções morfo-sintácticas, imprecisões vocabulares, que uma vez detectadas, serão solucionadas actuando de imediato sobre o ponto textual em que surgem.

Rever não é uma fase limitada ao último momento de uma atividade de escrita. Rever implica uma releitura e reformulação constantes, ao longo do processo de escrita, tal como já mencionado. A revisão é também um exercício de perspetivação do aluno em relação ao texto por si produzido. A perspetivação consiste em o aluno “afastar-se” do seu texto e em relê-lo de forma a avaliar e refletir sobre aquilo que escreveu. Num momento inicial, quando os alunos ainda estão a desenvolver em si este conjunto de estratégias para uma produção textual, é bastante importante que o professor esteja munido de recursos que lhe permitam orientar estas atividades (grelhas, listas de verificação, fichas de autoavaliação, entre outras). O objetivo desta orientação inicial é que os alunos compreendam a função da reformulação, ou seja, que percebam que ao reverem e reformularem o que for necessário, obtenham um texto melhor, mais coerente (Pereira & Azevedo, 2005). Após a fase final de revisão, e concluído todo este processo, considera-se que o aluno redigiu um texto, ou seja, obtém-se um produto final.

Em suma, com esta estruturação de uma atividade de escrita, o que se pretende é que o aluno, perante a proposta e antes de redigir o texto, seja capaz de refletir sobre aquilo que vai fazer. Contente (1995, p. 29) sugere que o aluno deve colocar-se as seguintes questões, aquando da produção de um texto solicitado pelo professor:

1. Que tipo de texto me é pedido?
(O que deverei referir neste texto?)
2. Quais são os elementos a indicar no texto?
3. Quais as ideias a reproduzir?
4. Quais os argumentos a utilizar; a minha própria opinião ou apenas conhecimentos científicos?
5. Que tipo de relação é necessário estabelecer entre os acontecimentos e as ideias?
6. Quais os cuidados a ter com este texto para que se perceba o que pretendo transmitir?

Estas perguntas são bastante pertinentes, sobretudo para a fase de planificação, referida anteriormente. Sugerem que o aluno não deve só refletir no momento de revisão do texto, mas

que o procedimento de pensamento reflexivo deve acompanhar todas as fases do processo de escrita de um texto. Cabe ao professor trabalhar com o aluno, orientando-o neste sentido, para que todo este processo seja bem executado.

2.3. O aprofundamento gramatical inserido em atividades da aula

Segundo Silva (2008), a gramática, apesar de ser considerada como um conteúdo independente, dentro dos conteúdos abordados pelo Português no programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pode e deve estabelecer uma relação com as capacidades a desenvolver na aprendizagem da leitura e da escrita. O estudo dos conteúdos gramaticais surge, assim, para melhor desenvolver nos alunos competências nas áreas da leitura e da escrita. O autor (2008, p. 114) afirma que “estudar gramática possibilitará o desenvolvimento das capacidades de compreensão e de expressão oral e de conhecimentos lexicais, pois quem conhece a estrutura da sua língua mais rapidamente a compreende e melhor a usa.”

Carvalho (2003, p. 16) acrescenta que o estudo de conteúdos gramaticais

poderá passar também pela análise das relações da escrita com os outros domínios de interação verbal, nomeadamente com a oralidade e com a leitura, e pela identificação do conhecimento gramatical que implícita ou explicitamente está implicado nas competências de escrita, o que nos parece essencial à definição do modo como a abordagem destes diferentes aspectos deve ser articulada.

Pereira (2002, p. 36) defende que existe “uma ausência desse tipo de reflexão gramatical na escrita”, sugerindo que as atividades gramaticais dos alunos se reduzem ao funcionamento da língua, a nível da morfologia e da sintaxe, em separado das conceções textuais. A autora (*Ibidem*) refere ainda que “o texto é um pretexto oportuno para se trabalharem noções formais que, a qualquer momento, no quadro da análise gramatical, era preciso estudar, pois são conteúdos precisos do programa”.

A escrita de textos engloba uma série de componentes linguísticas, os conteúdos gramaticais, o que converte as atividades de escrita em formas práticas e contextualizadas de trabalhar e exercitar essas diversas componentes.

2.3.1. Explorar os conteúdos gramaticais: o laboratório gramatical

A gramática é algo que todos utilizam, de forma natural e inconsciente, no dia-a-dia, na produção de enunciados orais ou escritos. Assim, compreende-se que se tenha um conhecimento implícito da língua (portuguesa) de modo a conseguir usá-la de maneira

adequada. Como afirmam Costa, Cabral, Santiago & Viegas (2011, p. 9), “ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência.” A diferença que estes autores apontam entre “Funcionamento da Língua”, terminologia usada nos programas de Português de 1991 (*Idem*, p. 6), e “Conhecimento Explícito da Língua”, que no Programa atual se designa por “Gramática” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 8), é, precisamente, o modo como os conteúdos gramaticais são abordados. Enquanto no “Funcionamento da Língua” os conteúdos são transmitidos como “regras” de organização da Língua Portuguesa, no “Conhecimento Explícito da Língua” os conteúdos gramaticais são abordados como conhecimentos já adquiridos implicitamente, os quais agora requerem ser esclarecidos e “teorizados” para um melhor uso da língua por parte dos alunos.

Duas características importantes para a abordagem do “Conhecimento Explícito da Língua” são o “trabalho orientado para deteção de regularidades da língua, com mobilização para situações de uso após sistematização” e a “organização de conteúdos em função de mobilização e de etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico” (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011, p. 13). A designação de “Conhecimento Explícito da Língua” pressupõe ainda a análise e reflexão dos conteúdos gramaticais, já usados implicitamente pelos alunos (Duarte, 2008). É nesta linha de ação que ocorre a prática do laboratório gramatical.

O laboratório gramatical surge como uma forma de trabalhar, neste caso os conteúdos gramaticais, que deposita no aluno as tarefas de investigar, explorar, descobrir, refletir e clarificar os conhecimentos que este já possui sobre a língua, e dos quais faz uso regular e inconsciente. Neto (2015, p. 31) refere que:

O laboratório gramatical apresenta, assim, duas vertentes: uma cognitiva e uma instrumental. A cognitiva proporciona o contacto e a consciência dos recursos múltiplos da língua e uma conseqüente reflexão e exploração desses recursos para a compreensão do mundo, enquanto a instrumental possibilita, através da descoberta, uma tomada de consciência das regras que se utilizam de forma espontânea e das que devem ser pensadas e usadas de acordo com a situação ou contexto.

Duarte (2008, p. 18) afirma que “as atividades que o professor tem que proporcionar às crianças para prosseguir este objetivo [desenvolver a consciência linguística até ao conhecimento explícito da língua] podem e devem ser de vários tipos e [...] abranger as várias áreas da gramática”. A mesma autora (*Ibidem*) defende ainda que estas atividades se tornam bastante eficazes se adquirirem a dimensão de laboratório gramatical: “que proporcione às crianças oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um ‘olhar de cientista’: por outras

palavras, que as iniciem na forma de interrogar a realidade (neste caso, a língua e os seus usos) e sobre elas reflectir que caracteriza o pensamento científico”.

Para o desenvolvimento de uma atividade, recorrendo à metodologia de laboratório gramatical, são necessárias algumas etapas à semelhança do procedimento do método científico. Na perspetiva do Português, podem ser definidas as seguintes etapas (Duarte, 2008, pp. 18-19) para a construção de uma atividade de laboratório gramatical:

- i. Formular uma questão ou apresentar um problema: elaboração/apresentação de um enunciado com conteúdos do conhecimento implícito dos alunos;
- ii. Observação de regularidades: análise de padrões no enunciado apresentado sob a visão da questão-problema;
- iii. Formulação de hipóteses a partir da análise realizada;
- iv. Teste das hipóteses obtidas para obter a hipótese mais regular, ou seja, a hipótese que melhor caracteriza a regularidade observada;
- v. Validação da hipótese recorrendo a novos enunciados que comprovem a hipótese genérica para a formulação da “regra”.
- vi. Exercício regular (ao longo dos anos letivos) através de atividades que promovam o treino dos conhecimentos obtidos;
- vii. Avaliação de conhecimentos nos momentos propícios.

Já Silvano & Rodrigues (2010, p. 280) propõem a seguinte organização para a metodologia de trabalho do laboratório gramatical:

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

Figura 1 - Fases do Laboratório Gramatical propostas por Silvano & Rodrigues (2010, p. 280)

Esta proposta, referindo que é baseada no estudo inicial de Duarte realizado em 1992 e 2008 (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 280), organiza a metodologia do laboratório gramatical em quatro fases, explicitando as tarefas, sequencialmente, em cada fase. Estas autoras acrescentam a fase inicial da “Apresentação do *corpus*”: os alunos são esclarecidos sobre a metodologia e os objetivos do trabalho (1.^a tarefa) e é feito um levantamento da informação disponível e dos conhecimentos prévios dos alunos, o conhecimento que já têm implícito sobre o tema a trabalhar (2.^a tarefa). Só na 2.^a fase, as autoras citadas seguem o modelo proposto por Duarte (2008), ainda assim inserindo a 4.^a tarefa, a qual sugere ser uma etapa em que os alunos analisam a questão-problema formulada, segundo os seus conhecimentos prévios (registados na 1.^a fase – Apresentação do *corpus*). As restantes tarefas seguem as etapas propostas por Duarte (2008) para esta metodologia de exercício gramatical.

Duarte não refere a etapa de levantamento dos conhecimentos prévios (implícitos) dos alunos, no entanto, na 1.^a etapa, a autora sugere que a formulação da questão-problema seja

contextualizada com o trabalho que está a ser realizado no momento (seja no âmbito da oralidade, de leitura ou de produção escrita). Com a sequência de etapas propostas (Duarte, 2008, p. 18), os alunos são levados indiretamente, e intuitivamente, a mobilizar os seus conhecimentos implícitos, analisando e refletindo sobre o assunto a ser tratado.

Enquanto Silvano & Rodrigues (2010) fazem uma proposta em que os tópicos gramaticais são apresentados de forma mais direta aos alunos, Duarte (2008) propõe que o exercício gramatical surja de forma mais natural, no decorrer das atividades. Ambas as propostas se focam no exercício reflexivo constante, resumindo-se a: descobrir, explorar, observar regularidades, induzir e retirar conclusões.

Deste modo, para contrariar o recorrente modelo de ensino expositivo de regras gramaticais, surge o laboratório gramatical. A simples exposição dos conteúdos torna-se, assim, desatualizada, pois não há qualquer referência ao conhecimento implícito dos alunos, enquanto o método científico, aplicado aos conteúdos pressupostos para o “Conhecimento Explícito da Língua”, transforma a abordagem gramatical numa proposta de prática inovadora. O laboratório gramatical permite que os conteúdos gramaticais sejam abordados de uma forma mais reflexiva pelos alunos, para que sejam melhor compreendidos. Estas atividades, no entanto, devem ser bem planeadas pelo professor para que sejam contextualizadas e significativas, relativamente aos conhecimentos que se pretendem clarificar.

2.4. A Sequência Didática como estratégia didático-pedagógica

A sequência didática é um conjunto de atividades, organizadas sequencialmente, e que tem por objetivo fundamental levar o aluno a dominar um género textual específico, segundo a situação comunicacional a que este se destina. Neste sentido, uma sequência didática tem como objetivo que o aluno se aproprie das características de determinado género textual para poder realizar, de forma autónoma, produções textuais. As sequências didáticas devem ser organizadas num determinado número de sessões lineares, em que o objeto (género textual) deve estar definido de forma explícita, assim como todo o trabalho que nele irá incidir.

Este procedimento didático deverá conter os seguintes momentos, organizados sequencialmente (Barbeiro & Pereira, 2007, pp. 17-19):

- O momento de apresentação: esclarecimento dos alunos sobre o trabalho a ser desenvolvido, nomeadamente sobre o género textual que irá ser trabalhado e como irá ser trabalhado;

- A produção inicial, em que os alunos escrevem um texto do gênero textual que está a ser trabalhado, mas mobilizando apenas os conhecimentos prévios que têm sobre o gênero;
- Exercícios/atividades exploratórias dos conhecimentos necessários para uma escrita correta e funcional, segundo o gênero de texto a trabalhar. Esta fase pode decorrer em várias sessões;
- Produção final: fase em que reveem, analisam, refletem, corrigem e reformulam o texto produzido inicialmente (na fase da produção inicial), mas desta vez mobilizando os conhecimentos adquiridos (na fase dos exercícios/atividades exploratórias) sobre o gênero textual em questão.

Tal como afirma Pereira (2008, p. 75), "qualquer sequência didática combina três tipos de atividades: análise de textos (produzidos pelos próprios alunos e por outros autores), produção textual e exercitação específica de conteúdos necessários para abordar a atividade global de escrita de determinado modo de textualização". Pereira (2008, pp. 41-42) defende ainda que uma sequência didática deve abranger dois tipos de exercícios essenciais: "atividades de observação e de análise de textos – tanto textos autênticos, fabricados, como adaptados -, sendo que tais atividades se podem centrar num texto global, ou em partes do texto; porém, textos redigidos por bons 'escritores' são uma referência obrigatória" e "tarefas simplificadas de produção textual. Tarefas sujeitas a determinados constrangimentos, em que se pretende libertar o aluno da enorme 'carga cognitiva' da *redação global* e permitir-lhe uma maior concentração num determinado aspeto da elaboração do texto".

Deste modo, uma sequência didática pressupõe, essencialmente, que as atividades surjam de forma fluida, ilustradas com exemplos significativos, para que os alunos compreendam mais facilmente os modelos de escrita, que devem seguir nesta abordagem. Uma sequência didática, como metodologia de ensino-aprendizagem da escrita, pretende abordar o processo de produção textual de forma contínua, explicitando e exemplificado corretamente os conteúdos, e descarta a redação escrita como processo único e pontual, descontextualizado, ainda que inerente a uma temática. Como exemplos destas atividades, Pereira (2008, p. 42) sugere: " reorganizar o conteúdo de uma descrição num texto explicativo, inserir uma parte que falta num texto, redigir uma série de refutações a determinados argumentos, rever um texto em função de dois ou três critérios definidos, transformar um retrato 'negativo' num retrato 'positivo'".

Uma sequência didática leva, assim, a que o aluno reflita sobre aquilo que vai escrever. O seu principal objetivo é desenvolver progressivamente a autonomia em produções textuais nos alunos, de forma a que a escrita seja algo funcional, também fora do contexto escolar.

2.5. O Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico: recurso para o desenvolvimento do PIPS

O *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* é um documento que contém os conteúdos e pressupostos detalhados da aprendizagem da disciplina de Português do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Este documento visa regular o ensino-aprendizagem da disciplina mencionada e constituir uma ferramenta para a prática dos docentes.

Citando Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2015, p. 3), “o Programa define os conteúdos por ano de escolaridade e apresenta uma ordenação sequencial e hierárquica para os nove anos do Ensino Básico”; por sua vez, “as Metas Curriculares definem, ano a ano, os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos, estabelecendo os descritores de desempenho que permitem avaliar a consecução dos objetivos”. Assim, os programas devem ser utilizados em conjunto com as metas, que contêm os objetivos específicos de cada conteúdo de forma mais clara e organizada. As Metas Curriculares surgem como uma ferramenta útil para os professores: estas esclarecem os objetivos específicos que devem ser desenvolvidos para que os alunos adquiram determinadas capacidades ou competências.

Este documento apresenta, em primeiro lugar, os objetivos gerais do ensino do Português ao longo de todo o Ensino Básico. Para a elaboração do PIPS, os objetivos gerais do *Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico* selecionados foram (*Idem*, pp. 5-6):

8. Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua.
10. Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão.
18. Construir um progressivo domínio do funcionamento da língua, na oralidade e na escrita, através da capacidade de reflexão sobre as suas regularidades, de modo a ganhar autonomia no uso dos códigos da mesma.
19. Mobilizar os conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais e escritos.

Após a seleção da temática a trabalhar, estes objetivos gerais foram orientadores para a escolha dos conteúdos a trabalhar e das metas a propor no desenvolvimento de cada conteúdo. Em cada Ciclo de Ensino, o Programa está organizado por domínios e pelos respetivos conteúdos. Os domínios eleitos para a realização do PIPS foram o da Leitura e Escrita (LE3 e LE5) e o da Gramática (G3 e G5), dentro dos quais foram selecionados conteúdos específicos, segundo as atividades planeadas.

Para o 1º Ciclo do Ensino Básico, este documento evidencia a grande fase de transição que é para o aluno: o ensino concreto do Português ao nível do desenvolvimento de competências de oralidade, leitura, escrita, conhecimento explícito (gramática) e cultural (educação literária). Neste ciclo de ensino, a Leitura e Escrita são indissociáveis e a sua aprendizagem é basilar para a vida (escolar e extraescolar) do aluno. Sobre o domínio da gramática, para este ciclo, Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2015, p. 8) esclarecem que “o ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios”. Neste sentido, tal como a temática deste relatório sugere, os exercícios gramaticais foram inseridos em atividades de escrita.

No ensino do Português, o 2.º Ciclo propõe-se, sobretudo, a aprofundar os conhecimentos iniciados no ciclo anterior. Como principal diferença entre o 1.º Ciclo do Ensino Básico e o 2.º Ciclo do Ensino Básico, os mesmos autores (*Idem*, p. 19) apontam a monodocência, acrescentando que “contribui para uma relação mais próxima entre todas as componentes do currículo”. Sobre o ensino do Português no 2.º Ciclo do Ensino Básico, salientam ainda que esta disciplina é essencial e transversal a todas as outras disciplinas: “torna-se um veículo decisivo na construção dos saberes das outras áreas disciplinares” (*Ibidem*). Relativamente ao domínio gramatical, o principal objetivo é que os alunos não só dominem as terminologias próprias do nível de ensino, e que também desenvolvam capacidades reflexivas e críticas para que sejam capazes de fazer bom uso dos conhecimentos (regras gramaticais) perante diversas situações comunicacionais tanto a nível oral, escrito como na leitura (*Idem*, p. 20).

Neste âmbito, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* foram uma ferramenta frequentemente consultada para a elaboração do PIPS. As tabelas seguintes (n.º 1 e 2) esquematizam os Domínios e os Conteúdos do Programa, bem como as Metas

Curriculares (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015) utilizados para a planificação das intervenções e organização e construção das atividades em ambas as turmas (3.º e 5.º ano).

Programa		Metas
Domínios	Conteúdos	
<u>Leitura e Escrita (LE3)</u>	<p><u>Compreensão de texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos de características: narrativas, expositivas/informativas, descritivas - Notícia, carta, convite, banda desenhada - Sentidos do texto: tema, assunto; informação essencial; antecipação de conteúdos; intenções e emoções das personagens e sua relação com finalidades da ação <p><u>Produção de texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos de características: narrativas, expositivas/informativas; diálogo - Planificação de texto: relação e organização de ideias e tema - Textualização: caligrafia, ortografia, vocabulário, amplificação de texto (expansão de frases, com coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos) - Revisão de texto: planificação, vocabulário e ortografia 	<p><u>6. Ler textos diversos.</u></p> <p>1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; notícias, cartas, convites e banda desenhada.</p> <p><u>14. Planificar a escrita de textos.</u></p> <p>1. Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as.</p> <p><u>17. Escrever textos expositivos/informativos.</u></p> <p>1. Escrever pequenos textos, a partir de ajudas que identifiquem a introdução ao tópico, o desenvolvimento do tópico com factos e pormenores, e a conclusão.</p> <p><u>20. Rever textos escritos.</u></p> <p>1. Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas.</p> <p>2. Verificar a adequação do vocabulário usado.</p> <p>3. Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha.</p>
<u>Gramática (G3)</u>	<p><u>Sintaxe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Frase afirmativa e frase negativa 	<p><u>28. Analisar e estruturar unidades sintáticas.</u></p> <p>2. Distinguir frase afirmativa de negativa.</p> <p>4. Expandir e reduzir frases, acrescentando, substituindo, deslocando ou suprimindo palavras e grupos de palavras.</p>

Tabela 1 - Domínios e Conteúdos do Programa e Metas Curriculares de Português para o 3.º ano utilizados na elaboração de planificações e atividades do PIPS

Programa		Metas
Domínios	Conteúdos	
Leitura e Escrita (LE5)	<p><u>Compreensão de texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto de características: narrativas; descritivas - Retrato, texto de enciclopédia e de dicionário, entrevista, texto publicitário, notícia, carta - Informação essencial e acessória (tomada de notas) - Opinião crítica textual e intertextual <p><u>Produção de texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Géneros escolares: texto de características expositivas e texto de opinião - Textos de características: narrativas; descritivas - Planificação de texto: registo, hierarquização e articulação de ideias - Textualização: ortografia e acentuação; pontuação e tipos de frase; parágrafos; construção frásica (concordância entre os elementos da frase); coesão textual (repetições, substituições por sinónimos, por expressões equivalentes e por pronomes pessoais, referência por possessivos, conectores discursivos); vocabulário específico; apresentação do texto - Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou género, estrutura, correção linguística 	<p><u>6. Ler textos diversos.</u></p> <p>1. Ler textos narrativos, descritivos; retrato, textos de enciclopédia e de dicionário, entrevistas, texto publicitário, notícias, cartas.</p> <p><u>10. Avaliar criticamente textos.</u></p> <p>2. Expressar uma breve opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.</p> <p><u>12. Planificar a escrita de textos.</u></p> <p>1. Registrar ideias relacionadas com o tema, hierarquizá-las e articulá-las devidamente.</p> <p><u>19. Rever textos escritos.</u></p> <p>1. Verificar se o texto respeita o tema proposto.</p> <p>2. Verificar se o texto obedece à categoria ou ao género indicados.</p> <p>3. Verificar se o texto contém as ideias previstas na planificação.</p> <p>4. Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas.</p> <p>5. Verificar se há repetições que possam ser evitadas.</p> <p>6. Corrigir o que se revelar necessário, substituindo o que estiver incorreto.</p> <p>7. Verificar a correção linguística.</p>
Gramática (G5)	<p><u>Morfologia e Lexicologia</u></p> <p>Palavras complexas; radical e afixos (alargamento)</p> <p>Derivação de palavras por afixação (prefixação e sufixação)</p>	<p><u>23. Explicitar aspetos fundamentais da morfologia.</u></p> <p>1. Deduzir o significado de palavras complexas a partir dos elementos constitutivos (radical e afixos).</p> <p>2. Detetar processos de derivação de palavras por afixação (prefixação e sufixação).</p>

Tabela 2 - Domínios e Conteúdos do Programa e Metas Curriculares de Português para o 5.º ano utilizados na elaboração de planificações e atividades do PIPS

Os conteúdos e as metas foram a base para a construção das ferramentas utilizadas no desenvolvimento das atividades de escrita e exercício gramatical em ambas as turmas:

- Para o 3.º ano, foi criado o Bloco da Equipa, onde os alunos trabalharam o texto informativo e a notícia e escreveram uma notícia inerente a um tema que lhes

era familiar, seguindo o método de planificação, textualização e revisão. Ao longo da sequência didática, foram também lendo e explorando diversos textos informativos e notícias, tendo sido, em alguns destes momentos, introduzidos os conteúdos gramaticais e os respetivos exercícios;

- Na turma do 5.º ano, a ferramenta criada foi o Bloco do *Designer*, que, à semelhança da anterior, permitiu que os alunos trabalhassem as características e elaborassem um cartaz. Nesta turma, os alunos seguiram, igualmente, as etapas para a produção textual e analisaram e comentaram diferentes cartazes. Os exercícios gramaticais foram também contextualizados ao longo das atividades.

Em ambos os ciclos, as metas foram adaptadas de modo a serem mais específicas a cada conteúdo e às atividades propostas.

No capítulo seguinte será esclarecido de que forma as pesquisas realizadas neste capítulo foram aplicadas à realização do PIPS. Assim, será abordado como o tema foi desenvolvido, quais os objetivos definidos (segundo o *Programa e Metas Curriculares de Português* para o 3.º e 5.º anos) e todo o processo inerente à metodologia (de produção textual e laboratório gramatical) e às fases de desenvolvimento do PIPS em ambos os contextos de intervenção.

CAPÍTULO III: O Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

3.1. Introdução

Neste capítulo, serão abordados o tema, os objetivos do PIPS e os instrumentos utilizados na recolha de informação para a análise e a reflexão necessárias a este relatório.

Ainda neste capítulo, será apresentado o plano geral de intervenção, o qual se divide em duas partes: um ponto em que será esclarecida a metodologia de intervenção escolhida e, no segundo ponto, em que serão descritas as etapas do plano de intervenção.

3.2. O tema para o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

O tema escolhido para a elaboração deste PIPS era o aprofundamento do domínio gramatical, associado a produções textuais realizadas pelos alunos. Para tal, o título selecionado foi *O processo de produção escrita como aprofundamento do saber gramatical*, o qual serviu de ponto de partida para a elaboração do Relatório de Estágio.

A escrita de textos é, como se sabe, fundamental no quotidiano dos alunos, podendo surgir sob diversos formatos ou tipologias. A proposta criada tem como fundamento a produção escrita de textos, focando-se no treino de aspetos gramaticais, selecionados de acordo com os conteúdos (referidos nas tabelas 1 e 2, no Capítulo II, ponto 2.5). A escolha deste tema foi feita de acordo com características observadas em contexto, e as intervenções adaptadas a cada um dos ciclos em que decorreu o estágio.

A proposta elaborada, inerente a este tema foi, inicialmente, aplicada a uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico da escola JI/EB1 de Este S. Mamede. Este tema teve a sua continuação aquando da intervenção pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na turma do 5.º1 da EB2,3 Dr. Francisco Sanches, tendo sido, nessa altura, projetadas novas propostas de atividades, adequadas ao outro Ciclo de ensino

A elaboração do PIPS foi pensada numa perspetiva metodológica de investigação-ação. O primeiro passo foi definir os objetivos do projeto no âmbito da escrita de textos e dos conteúdos gramaticais (referidos nas tabelas 1 e 2, no Capítulo II, ponto 2.5) propostos pelo *Programa e Metas Curriculares do Português para o Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). Em seguida foram definidas as etapas do plano de intervenção e analisados os métodos a utilizar para o desenvolvimento das atividades propostas. Para que este PIPS fosse concretizado, foi necessário definir e elaborar alguns instrumentos para recolha de informação.

O plano das intervenções em cada turma foi organizado através do método da sequência didática.

O PIPS surge, assim, como uma proposta de intervenção no âmbito do Português, nos domínios da escrita e da gramática:

- Para o 3.º ano, foi criada uma proposta de construção de um jornal de turma. Neste, à escrita das notícias foram associados os seguintes conteúdos gramaticais: Frases Afirmativas e Frases Negativas, Expansão e Redução de Frases;
- Para o 5.º ano, a proposta recaiu sobre a construção de um cartaz para o teatro no final do ano, no seguimento do Projeto D. Quixote, desenvolvido por esta turma. Aqui o conteúdo gramatical considerado pertinente trabalhar foi a Formação de Palavras: palavras simples e palavras derivadas (prefixação e sufixação).

As informações recolhidas através dos instrumentos e materiais didáticos utilizados foram posteriormente analisadas e retiradas conclusões para avaliar a pertinência da proposta criada neste PIPS.

3.3. Objetivos

O principal objetivo do PIPS foi elaborar uma proposta de intervenção que estivesse de acordo com o tema selecionado, e em consonância com as turmas em que se realizaram as intervenções.

Niza (1992, p. 162) afirmou, sobre a pertinência da criação de propostas didáticas que dão resposta aos objetivos estabelecidos pelo professor, de acordo com as necessidades observáveis em contexto de sala de aula, que “ao construir um instrumento de intervenção ou exercício, novas perspetivas se vão descobrindo, quer na clarificação do projeto, quer no esboçar de vias inovadoras abrindo novas direções ao conhecimento.” Assim, este Projeto surge como fundamento para elaborar um conjunto de estratégias ao nível da produção textual, associando conteúdos gramaticais específicos para serem exercitados em simultâneo.

Analisando também as funções da escrita enunciadas por Pereira & Cardoso (2013, p. 8), percebe-se que são: “escrever para aprender a escrever determinados géneros textuais; escrever para aprender mais sobre um assunto; escrever para criar e desenvolver uma relação pessoal positiva com a escrita”. Neste sentido, foram elaboradas propostas que privilegiassem o

papel ativo dos alunos sobre as atividades de escrita, levando-os a refletir sobre o seu próprio trabalho e sobre os saberes gramaticais envolvidos em cada momento das mesmas. Pretende-se, assim, proporcionar bases de produção textual nos alunos, originando uma relação entre a produção escrita e os saberes gramaticais específicos de cada ano letivo em intervenção.

Em termos gerais, os objetivos deste projeto que se pretendem observar nos alunos são: i) ser capaz de identificar a tipologia textual a escrever de acordo com enunciados específicos ou certos contextos; ii) elaborar uma estrutura reflexiva sobre o processo de escrita que envolva planificar, textualizar e rever; iii) redigir um texto, dominando regras e processos gramaticais.

3.4. Instrumentos de recolha de informação

Os instrumentos para a recolha de informação foram escolhidos com a finalidade de avaliar o projeto de intervenção elaborado para as duas turmas. Estes instrumentos foram selecionados de modo a obter informações pertinentes que permitiram fazer uma avaliação de todo o processo e dos produtos finais ao longo das sessões estabelecidas.

Sobre a seleção dos métodos e dos instrumentos de avaliação, Fernandes (2002, p. 67) afirma que esta deve obedecer a diversos fatores, tais como as “finalidades e objectivos pretendidos, do que vai ser objecto de avaliação, da área disciplinar e nível de escolaridade a que se aplicam, do tipo de actividade em que o desempenho se manifesta, do contexto e dos próprios avaliadores”.

Assim, foram utilizados os seguintes instrumentos para recolha de informação durante o estágio:

- A. Observação direta: observação presencial do quotidiano da turma, tal como atividades, desempenho, comportamentos, etc.;
- B. Registos escritos (diários/semanais): apontamentos escritos e respetivas reflexões sobre as práticas observadas e intervenções realizadas (dentro e fora do âmbito do PIPS), que foram consideradas pertinentes;
- C. Registos fotográficos /gravações: registo através de imagens (fotografia e filme) das atividades (processos e produtos) realizadas ao longo do estágio para complementar os registos escritos;
- D. Pré-teste: teste aplicado inicialmente (na primeira sessão em cada turma) aos alunos para aferir os conhecimentos prévios sobre os conteúdos que iriam ser abordados nas sessões no âmbito do PIPS;

- E. Pós-teste: teste (igual ao pré-teste) aplicado no final das sessões, em cada turma, para aferir se os conteúdos abordados no âmbito do PIPS foram adquiridos pelos alunos;
- F. Grelha de autoavaliação: tabela preenchida pelos alunos para que refletissem e fossem capazes de avaliar o seu próprio desempenho.

Os registos de observação (tanto no âmbito, como fora do âmbito do PIPS) foram feitos para complementar os conhecimentos sobre a turma (rotinas, metodologias de trabalho, necessidades, dificuldades, etc.). Os registos realizados foram úteis para a caracterização dos contextos e das turmas, para a definição de estratégias e melhor adequação das atividades às turmas. Estes não constam, diretamente, neste relatório, mas foram um suporte à sua redação. O pré-teste/pós-teste e a grelha de autoavaliação encontram-se em anexo (Anexos I a IV).

Os materiais didáticos construídos para as sessões de intervenção serviram, igualmente, como instrumentos de recolha de informação sobre a evolução tanto dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, como também sobre a pertinência das escolhas de intervenção e metodologias de trabalho. A incorporação de material didático nas atividades torna-se uma fonte de motivação, pela diversidade de possibilidades de operacionalização que aporta à resolução das questões. Em ambas as turmas os materiais foram idênticos, tendo sido adaptados às características, aos conteúdos e aos objetivos de cada ano letivo (3.º ano e 5.º ano).

Deste modo, os materiais construídos para as turmas foram:

- A. O Bloco da Equipa (3.º ano) e o Bloco do *Designer* (5.º ano): são cadernos de escrita para promoverem o desenvolvimento de competências de escrita de dois géneros textuais (a notícia, no 3.º ano, e o cartaz, no 5.º ano) dentro dos textos informativos. Estas ferramentas foram elaboradas numa perspetiva de envolvimento estreito entre o aluno e a função do texto, para que a atividade se tornasse mais lúdica para os alunos, e, conseqüentemente, desempenhada com mais satisfação e significação. Como afirma Pereira (2008, p. 20), “o envolvimento do aluno nas atividades de leitura e escrita, sendo, pois, condição necessária para a construção de sentido, é, em consequência, condição para o prazer da leitura e da escrita”. Ambos os blocos foram também estruturados segundo a dinâmica da sequência didática, opção de trabalho para as sessões de intervenção.

- B. Fichas de exercícios: exercícios para serem explorados os conteúdos gramaticais propostos para cada sessão de intervenção. Estas fichas foram construídas de modo a que os alunos explorassem por si próprios os conteúdos pressupostos, numa perspetiva metodológica de laboratório gramatical. Para um dos alunos com NEE do 3.º ano, foram construídas versões adaptadas das fichas de exercícios.
- C. Tabelas de consolidação: foram criadas em consonância com uma prática da turma do 3.º ano. Esta turma tinha por hábito colar um quadro de consolidação desses conteúdos no caderno diário para cada conteúdo novo abordado, fosse no âmbito do Português, da Matemática ou do Estudo do Meio. Desta forma, seria mais fácil e prático para os alunos acederem à informação quando fosse necessário e também facilitaria o processo de estudo para as fichas de avaliação. Para cada conteúdo gramatical abordado nas sessões no âmbito do Projeto, foi relevante também criar tabelas de consolidação para que os alunos colassem nos seus cadernos. Apesar de já serem um hábito na turma do 3.º ano, estas tabelas foram adotadas igualmente como estratégia para a turma do 5.º ano.

Exemplos destes materiais didáticos construídos encontram-se em anexo (Anexos V a X).

3.5. Plano geral de intervenção

3.5.1. A metodologia de intervenção: estratégias de investigação-ação

A metodologia escolhida para o desenvolvimento do PIPS foi a investigação-ação. Esta metodologia permite que o trabalho desenvolvido seja centrado nos alunos, mas ao mesmo tempo constitua material de reflexão sobre as intervenções para o professor-estagiário (Marques, Moreira & Vieira, 1996; Coutinho, Sousa, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

Nesta opção metodológica, a observação, a prática e a reflexão são os elementos centrais na construção de uma proposta educativa centrada nas necessidades dos alunos e que irá ser uma ferramenta essencial ao desenvolvimento profissional do professor/ professor-estagiário. Marques, Moreira & Vieira (1996, p. 628) referem que “enquanto estratégia de formação centrada numa compreensão aprofundada dos contextos de actuação do professor e numa intervenção informada sobre os mesmos, a investigação-ação adquire um potencial emancipatório não apenas para o professor, mas também para os próprios alunos”. As mesmas

autoras (*Idem*, p. 628) acrescentam sobre isto que “ao construir um conhecimento sobre/para a prática profissional que integra a perspectiva e as aprendizagens dos alunos, principais parceiros pedagógicos e colaboradores da investigação do professor, este torna-se mais capacitado para desenvolver práticas educativas ajustadas à promoção da autonomia dos primeiros”.

Esta prática metodológica revelou ser uma estratégia participativa, colaborativa e interventiva, dentro do contexto da Prática Pedagógica Supervisionada em que o PIPS se inseriu. Neste âmbito da mesma, houve participação e colaboração de diversos intervenientes no desenrolar do PIPS (alunos, professores cooperantes, orientador, etc.), sendo o objetivo fulcral do PIPS a intervenção ativa na construção de conhecimentos gramaticais específicos dos alunos através de exercícios de escrita, e a consecutiva análise desses resultados (Coutinho, Sousa, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). A análise final dos resultados realizou-se numa perspetiva de autoavaliação e autorreflexão do trabalho efetuado, projetado no PIPS.

Assim, no seguimento metodológico de investigação-ação, o PIPS foi desenvolvido em quatro etapas principais: observação, planificação, intervenção e avaliação. Estas etapas foram respeitadas na planificação do projeto, tanto no 1.º Ciclo, como no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

3.5.2. Etapas do plano de intervenção nas turmas do 3º ano e do 5.º1

3.5.2.1. Para conhecer melhor as turmas: observação e participação

A primeira fase deste PIPS consistiu na observação dos contextos em que decorreu o estágio. A fase de observação é importante para conhecer a turma, as suas rotinas, os seus pontos fortes e menos fortes. Esta fase decorreu durante o primeiro mês de estágio em cada ciclo (em outubro para a turma do 3.º ano e em março para a turma do 5.º ano) e consistiu não só em observar, mas também em participar nas atividades da turma, e ainda em criar propostas autónomas de intervenção, fora do âmbito do PIPS, de forma a estabelecer contato com cada um dos elementos da turma para, assim, os conhecer melhor. Neste momento, assim como ao longo de todo o plano de intervenção, foram feitos registos diários sobre aquilo que foi sendo observado ao longo dos dias (rotinas, comportamentos, necessidades, dificuldades, entre outras características da turma).

O papel de observadora foi essencial para a integração nos grupos onde decorreu o estágio. Observar é algo indispensável em sala de aula pois constitui uma ferramenta de análise e compreensão do meio em que se desenvolve o ensino-aprendizagem. Estar-se atento a cada

aspecto e acompanhar tudo aquilo que se passa é importante pois permite detetar diferentes situações e também poder adequar da melhor forma os conteúdos às características individuais de cada elemento da turma. Outro aspecto bastante importante, nesta fase de formação, é poder observar e contactar com a prática dos professores cooperantes: novas metodologias, diversas abordagens pedagógicas, variadas atividades, interações (professor-aluno e aluno-aluno), etc..

Na tabela seguinte, serão apresentadas as sessões de intervenção em ambas as turmas, fora do âmbito do PIPS. No 1.º Ciclo do Ensino Básico (turma do 3.º ano), as intervenções foram sobretudo na área do Português, havendo ainda uma na área do Estudo do Meio e outra na área da Matemática. No 2.º Ciclo do Ensino Básico, houve apenas duas intervenções que permitiram conhecer a dinâmica da turma: uma na disciplina de Português e outra na disciplina de História e Geografia de Portugal. Estas intervenções foram complementares nesta fase de observação, pois permitiram um contacto prévio com os alunos, de forma a conhecer os seus ritmos e modos de trabalho, e assim poder planear de forma mais assertiva as intervenções e as atividades do PIPS.

1.º Ciclo do Ensino Básico		2.º Ciclo do Ensino Básico	
Data	Tema	Data	Tema
28 de outubro de 2016	Proposta de atividade de Halloween	15 de março de 2017	Advérbios e preposições
03 de novembro de 2016	Dia Nacional do Pijama	24 de março de 2017	A vida nos concelhos
04 de novembro de 2016	“A Nossa Freguesia” - o país e as suas unidades territoriais		
10 de novembro de 2016	“A Lenda de S. Martinho”		
17 de novembro de 2016	Dia Nacional do Pijama (continuação)		
24 de novembro de 2016	Retas e polígonos		
30 de novembro de 2016	Entrevista a João Pedro Mésseder		

Tabela 3 - Intervenções em ambas as turmas fora do âmbito do PIPS

A desigualdade relativa ao número de aulas de intervenção (fora do PIPS) deveu-se à desproporcionalidade do tempo de estágio em cada um dos ciclos, assim como a questões de organização de recursos humanos e gestão de tempo. Apesar disso, considerou-se que, em ambos os ciclos, este número seria suficiente para o cumprimento dos objetivos propostos para esta etapa do plano de intervenção.

Esta primeira fase foi importante para conhecer a turma, cada aluno e a forma como os mesmo trabalham, não só nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, bem como ao nível dos projetos em que estão inseridos e em torno dos quais se desenvolvem as suas atividades.

3.5.2.2. A planificação: elaboração do projeto de intervenção

A fase de planificação foi a etapa de reflexão e elaboração do plano de intervenção. Nesta fase foram consultadas várias obras (referidas no Capítulo II, aquando das pesquisas teóricas realizadas) de modo a pesquisar informação, a fundamentar conhecimentos e a mobilizá-los para a criação de uma proposta de ação a ser implementada na fase seguinte – a fase de intervenção.

Em primeiro lugar foi elaborada uma planificação geral para cada ciclo, de modo a orientar a realização das planificações específicas para cada sessão. A planificação geral resultou na tabela seguinte:

	1.º Ciclo do Ensino Básico	2.º Ciclo do Ensino Básico
Turma	3.º Ano	5.º Ano
Tema	“As nossas notícias” – o Jornal da Turma	“Os nossos cartazes”
Nº de Sessões	4	3
Datas	17, 19, 24 e 26 de janeiro de 2017	03, 05 e 16 de maio de 2017
Áreas Curriculares	Português Expressão Plástica	Português Expressão Plástica
Conteúdos Gerais	O texto informativo / A notícia; Frases afirmativa e frase negativa; Expansão e redução de frases.	O texto informativo / O cartaz; A formação de palavras: palavras simples e palavras complexas.
Objetivos Gerais	Trabalhar o texto informativo; Explorar o género textual: a notícia; Escrever um texto informativo (notícia); Compreender a formação de frases afirmativas e frases negativas; Explorar a constituição frásica: expansão e redução.	Explorar o género textual: o cartaz; Construir um cartaz no âmbito do tema do Projeto de Turma; Compreender a formação de palavras: palavras simples e palavras complexas.
Estratégias gerais	Redação de pequenas notícias; Criação de um jornal de parede na turma; Descoberta e análise de frases: negativa e afirmativa; Exploração e análise de frases: expansão e redução da informação da frase.	Esboço de um cartaz; Análise e exploração das características do cartaz; Criação de um cartaz no âmbito do tema do projeto da turma;
Metodologia	Trabalho de grupo e trabalho individual.	
Avaliação	A avaliação será contínua e feita ao longo das sessões, sendo elaborados registos de observação. Para que seja feita uma apreciação de modo a compreender se os alunos adquiriram os conhecimentos pretendidos, será aplicado um pré-teste e o mesmo teste na última sessão. Deste modo, pretende-se aferir os conhecimentos prévios sobre o tema, assim como avaliar se os referidos conhecimentos foram adquiridos pelos alunos. O pré-teste servirá ainda para uma melhor adequação dos conteúdos à turma.	

Tabela 4 - Planificação Geral das intervenções do PIPS para ambas as turmas

A realização do PIPS demandou a planificação de cada sessão de intervenção, assim como a construção de materiais didáticos (apresentados no ponto 3.4 deste Capítulo) tendo em conta as necessidades e as características da turma. Para cada sessão foram desenvolvidos objetivos específicos, de acordo com os conteúdos programados para cada uma delas. A construção das planificações das sessões teve em conta as planificações sugeridas pelas professoras cooperantes destas turmas, de modo a que os conteúdos abordados (mencionados na tabela 4) correspondessem aos estabelecidos pelo programa de cada ano letivo em intervenção.

3.5.2.3. As sessões de intervenção no âmbito do PIPS

A etapa seguinte foi a fase de intervenção, a qual foi composta por uma sequência didática planeada para quatro sessões com os alunos do 3.º ano e para três sessões com os alunos do 5.º ano. A sequência didática baseou-se, essencialmente, numa proposta de escrita organizada, dividida num número de sessões pensadas para desenvolver atividades centrais de apoio à produção escrita, as quais consistiram, na sua maioria, em momentos de aprofundamento dos saberes gramaticais. As práticas organizadas da escrita, incorporando saberes gramaticais fundamentais, desenvolvem variadas capacidades nos alunos, tais como “a análise, o raciocínio lógico, a distinção entre dados e interpretação, a aquisição de metalinguagem” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 21). As atividades do PIPS foram pensadas para que fossem realizadas de forma dinâmica, promovendo a participação de todos. Como afirmam Niza, Segura & Mota (2011, p. 12), “a aprendizagem da escrita passa a ser considerada como uma via de redescoberta e de reconstrução da língua, preconizando-se a experimentação autoral da escrita pelo aluno como estratégia para se tornar melhor leitor”. O papel do professor nestas situações é de extrema importância, pois ele não deve apenas corrigir erros, mas sim intervir, sendo “interlocutor, animador e criador de situações para melhorar a escrita, integrando-a em projetos mais latos, funcionais e investidos de significação” (*Idem*, p. 12).

Para a turma do 3.º ano, a escolha da abordagem e produção de um texto informativo (notícia), através da realização de uma sequência didática de escrita, foi resultado da prévia observação da turma, da perceção das suas necessidades, assim como pelo facto de esta temática estar de acordo com o estabelecido, pelas professoras do agrupamento, na planificação

mensal de Português para o 3.º ano. A nível dos conteúdos gramaticais, estes também foram escolhidos de acordo com o estipulado na referida planificação para o mês de janeiro. Já para o 5.º ano, a sequência didática de escrita tem como tema central a produção de um cartaz, à qual foi associada a exploração do conteúdo gramatical previsto nas planificações para o 3.º período deste ano letivo: a derivação de palavras (prefixação e sufixação). A escolha da produção de um cartaz adveio do projeto integrado que a turma tinha vindo a desenvolver (Projeto D. Quixote) e que culminou numa peça teatral apresentada à comunidade educativa em que esta turma está inserida.

As atividades gramaticais foram pensadas segundo “o método da descoberta indutiva (em que se parte da organização e da análise de dados até à descoberta de regularidades linguísticas e/ou de regras) ” (Silva, 2016, p. 3). Desta forma, foram elaboradas propostas com “enunciados exemplificativos e que os alunos, tendo um papel mais interventivo, participem na explicitação do conhecimento linguístico (implícito) ”, como acrescenta o mesmo autor (*Ibidem*).

Nas tabelas seguintes apresentam-se as sessões de intervenção realizadas na turma do 1.º Ciclo (3.º ano) e na turma do 2.º Ciclo (5.º ano):

		1.º Ciclo do Ensino Básico	2.º Ciclo do Ensino Básico
1.ª Sessão	Data	17 de janeiro de 2017	03 de maio de 2017
	Área Curricular	Português	Português + Expressão Plástica
	Conteúdos	Texto Informativo	Texto Informativo: o cartaz
	Objetivos	Escrever uma notícia com base num tema dado; Debater sobre a funcionalidade das notícias.	Elaborar um esboço de cartaz com base num tema dado; Debater sobre a funcionalidade dos cartazes.
	Estratégias	Realização de um teste diagnóstico; Divisão da turma em grupos; Distribuição de tema por cada grupo; Elaborar um texto sobre o tema; Leitura para a turma dos textos, diálogo e comentário dos mesmos.	Realização de um teste diagnóstico; Divisão da turma em grupos; Elaborar um esboço de um cartaz; Apresentação à turma dos cartazes esboçados, diálogo e comentário dos mesmos.
	Recursos	Pré-teste; Material de escrita.	Pré-teste; Material de desenho; Material de escrita.
Descrição	Aplicação de um pré-teste de avaliação dos conhecimentos dos alunos sobre a temática e os conteúdos gramaticais a serem abordados nas sessões seguintes; Conversa com os alunos sobre o projeto a desenvolver nas próximas sessões; Organização da turma em grupos de trabalho com 3 ou 4 alunos; Diálogo sobre (ou sugestão de) possíveis temáticas para escreverem as suas primeiras notícias;	Aplicação de um pré-teste de avaliação dos conhecimentos dos alunos sobre a temática e os conteúdos gramaticais a serem abordados nas sessões seguintes; Conversa com os alunos sobre o projeto a desenvolver nas próximas sessões; Organização da turma em grupos de trabalho com 3 ou 4 alunos; Diálogo sobre (ou sugestão de) possíveis temáticas para elaborarem os esboços de cartazes; Apresentação do “Bloco do <i>Designer</i> ” e esclarecimento de dúvidas; Em grupo, os alunos elaboraram os seus primeiros esboços no seu “Bloco do <i>Designer</i> ”; Um aluno de cada grupo apresentou o esboço, elaborado pelo grupo, para a restante turma; Após cada apresentação, é aberto um momento para comentar cada esboço de cartaz.	

Tabela 5 - Planificação das 1.ªs intervenções do PIPS para as duas turmas

		1.º Ciclo do Ensino Básico	2.º Ciclo do Ensino Básico
2.ª Sessão	Data	19 de janeiro de 2017	05 de maio de 2017
	Área Curricular	Português	Português
	Conteúdos	Texto Informativo; A notícia; Frases afirmativa e frase negativa.	O texto informativo: o cartaz; A formação de palavras: palavras simples e palavras complexas.
	Objetivos	Analisar as características formais do texto informativo: organização, estrutura, vocabulário, etc.; Saber planificar uma notícia; Distinguir frase afirmativa de frase negativa.	Analisar as características formais do cartaz: organização, estrutura, vocabulário, etc.; Saber elaborar, por etapas, um cartaz; Distinguir palavras simples de palavras complexas (palavras derivadas).
	Estratégias	Leitura e análise de textos informativos, entre os quais alguns semelhantes ao que se espera que os alunos escrevam; Exploração das características formais do texto informativo e da notícia: organização, estrutura, vocabulário, etc.; Aprofundamento gramatical: descoberta da frase afirmativa e da frase negativa; Produção de pequenas notícias.	Análise de cartazes, entre os quais alguns semelhantes ao que se espera que os alunos elaborem; Exploração das características formais do cartaz: organização, estrutura, vocabulário, etc.; Aprofundamento gramatical: descoberta de palavras simples e palavras derivadas;
	Recursos	Jornais; Revistas; "O Bloco da Equipa".	Computador com projetor; "O Bloco do <i>Designer</i> "; Material de escrita.
	Descrição	Diálogo coletivo sobre o texto informativo (segundo um guião de questões pertinentes sobre o tema); Exploração de jornais e revistas: os alunos têm a oportunidade de manusear e explorar jornais e revistas; Atividade de reconhecimento do género textual "notícia": escrever numa tabela o título de cinco notícias que encontrem entre os jornais e revistas que têm consigo; Análise das características formais dos textos informativos e da notícia, em concreto; Realização de um pequeno questionário para consolidação da exploração do texto informativo, assim como do género "notícia"; Procura em textos de frases negativas: reconhecimento da palavra "não" como elemento para a formação de frases negativas; Realização de exercícios exploratórios de frases: distinção entre frase afirmativa e frase negativa; Consolidação da regra: frase afirmativa e frase negativa; Produção individual de pequenas notícias de tema livre e partilha das mesmas com a turma; Pequeno debate sobre os conteúdos aprendidos durante a sessão.	Diálogo coletivo sobre o cartaz (segundo um guião de questões sobre o tema); Exploração de cartazes: os alunos têm a oportunidade de manusear e explorar diferentes cartazes; Análise das características formais dos cartazes; Realização de um pequeno questionário reflexivo sobre os esboços para consolidação da exploração do cartaz; Exercícios exploratórios da formação de palavras: análise de palavras para compreensão dos elementos constituintes (palavra base + afixos); Análise de palavras num excerto para reconhecimento da palavra base e do processo de formação (prefixos e sufixos); Exercício de identificação de palavras derivadas: distinção entre prefixação e sufixação e ambas em simultâneo; Exercício de formação de palavras derivadas: distinção entre prefixação e sufixação e ambas em simultâneo; Preenchimento do quadro síntese para consolidação da regra: palavras simples e palavras derivadas (sufixação e prefixação); Pequeno debate sobre os conteúdos aprendidos durante a sessão.

Tabela 6 - Planificação das 2.ªs intervenções do PIPS para as duas turmas

		1.º Ciclo do Ensino Básico	2.º Ciclo do Ensino Básico
3.ª Sessão	Data	24 de janeiro de 2017	16 de maio de 2017
	Área Curricular	Português	Português + Expressão Plástica
	Conteúdos	Texto Informativo; A notícia; Frase afirmativa e frase negativa.	O texto informativo: o cartaz
	Objetivos	Compreender a informação que compõe uma frase; Expandir ou reduzir frases; Redigir uma pequena notícia utilizando a estrutura correta; Rever as notícias escritas.	Rever e aperfeiçoar o cartaz produzido inicialmente; Mobilizar conhecimentos aprendidos nas sessões anteriores.
	Estratégias	Atividade de organização da informação da frase: expansão e redução; Distinção entre expansão e redução da frase; Apreciação e revisão, em grupo, dos pequenos textos obtidos na aula anterior; Organização da informação sobre o tema inicial da notícia.	Planificação coletiva dos conteúdos do cartaz; Produção de um cartaz (ou esboço) final, com base nas aprendizagens adquiridas; Avaliação, pelos alunos, do trabalho realizado.
	Recursos	Computador com projetor; “O Bloco da Equipa”; Material de escrita.	Computador com projetor; “O Bloco do <i>Designer</i> ”; Material de escrita.
Descrição	Diálogo com os alunos sobre a frase e os seus constituintes; Exercícios de exploração da informação da frase: informação essencial e informação adicional; Distinção, na frase, entre informação essencial e informação adicional: tarefa de identificação dos elementos constituintes da frase; Escrita de frases, de produção individual, através da observação de uma imagem; Leitura para a turma das frases obtidas por cada um, identificando os elementos essenciais e os adicionais; Consolidação da regra: expansão e redução de frases;	Diálogo inicial sobre os conteúdos abordados na aula anterior; Revisão dos esboços elaborados em grupo na primeira sessão; Produção do cartaz de acordo com os conteúdos obtidos e segundo a correta estrutura deste género textual; Partilha das produções obtidas com a turma; Comentário dos cartazes, essencialmente sobre a sua composição: correta estruturação do texto, imagens e cores, funcionalidade e correção linguística. Autoavaliação dos alunos através de um pequeno questionário; Realização individual de um pós-teste (igual ao pré-teste realizado na primeira sessão) para aferição dos conhecimentos adquiridos Pequeno debate sobre os conteúdos aprendidos durante a sessão.	

Tabela 7 - Planificação das 3.ªs intervenções do PIPS para as duas turmas

		1.º Ciclo do Ensino Básico	2.º Ciclo do Ensino Básico
4.ª Sessão	Data	26 de janeiro de 2017	
	Área Curricular	Português + Expressão Plástica	
	Conteúdos	Texto Informativo; A notícia; Jornal da Turma	
	Objetivos	Rever e aperfeiçoar o texto produzido inicialmente; Mobilizar conhecimentos aprendidos nas sessões anteriores; Criar um jornal onde a turma possa colocar os seus textos.	
	Estratégias	Planificação coletiva dos conteúdos do texto; Produção de um texto final, recorrendo à informação aprendida e com base nas aprendizagens adquiridas; Avaliação, pelos alunos, do trabalho realizado. Elaboração de uma proposta de jornal mensal da turma. Elaboração de um jornal de parede com atualização mensal, onde serão colocados textos produzidos pelos alunos.	
	Recursos	“O Bloco da Equipa”. Teste para aferição de conhecimentos; Cartolina, tesoura e marcadores.	
	Descrição	Diálogo inicial sobre os conteúdos abordados na aula anterior; Revisão das notícias escritas em grupo na primeira sessão; Textualização da notícia inicial de acordo com os conteúdos obtidos e segundo a correta estrutura deste género textual; Partilha das produções escritas com a turma; Comentário das notícias, essencialmente, sobre a correta estruturação do texto, funcionalidade das mesmas e correção linguística. Autoavaliação dos alunos através de um pequeno questionário sobre a escrita das notícias; Diálogo com os alunos sobre a realização de um jornal mensal de turma, em que o objetivo será que, mensalmente, os alunos escrevam textos e notícias para serem afixados no jornal de parede; Construção do jornal de parede da turma onde serão colocadas as notícias escritas pelos alunos após serem passadas a computador e impressas; Realização individual de um pós-teste (igual ao pré-teste realizado na primeira sessão) para aferição dos conhecimentos adquiridos: texto informativo, notícia, frase afirmativa, frase negativa e expansão e redução de frases.	

Tabela 8 - Planificação da 4.ª intervenção do PIPS para a turma do 3.º ano

Estas tabelas mostram a planificação das sessões de intervenção, referindo a data em que cada sessão ocorreu, as áreas curriculares envolvidas, os conteúdos abordados e os objetivos estabelecidos (ambos em conformidade com as pesquisas realizadas no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* – analisado no ponto 2.5. do Capítulo II), as estratégias projetadas, os recursos utilizados e a descrição detalhada do decorrer previsto da aula.

As sessões de intervenção foram todas planeadas com uma duração, suposta, de 90 minutos em ambas as turmas, no entanto, para a turma do 3.º ano houve a necessidade de prolongar o tempo das intervenções (três sessões acabaram por ter a duração de 3h e uma sessão estendeu-se para 2h). As descrições das sessões também foram seguidas, o que resultou ser uma aula dinâmica e bem conseguida. Em todas as sessões, promoveram-se momentos diálogo com os alunos com o intuito de se obter um feedback direto da parte dos mesmos e assim, se necessário, fazer as devidas adequações das intervenções aos alunos.

Todos os recursos utilizados encontram-se em anexo (Anexos I a X): pré-testes e pós-testes, Bloco da Equipa e Bloco do *Designer* (onde estão inseridos os exercícios de produção textual e gramaticais) e tabelas de consolidação. Alguns exemplos de produções iniciais, produções finais e exercícios realizados pelos alunos encontram-se no capítulo seguinte, em que é feita uma análise e comentário dos desempenhos/resultados dos mesmos.

3.5.2.4. A avaliação: etapa final do PIPS

Para concluir a proposta de ação, e após a implementação do projeto de intervenção, foi feita uma avaliação da mesma. Sobre a gestão de todo o processo que envolveu o projeto, Roldão (1999, p. 37) refere que é necessário “uma observação atenta e uma avaliação constante que permitam mudar de rumo ou introduzir ajustamentos a todo o tempo, sob pena de comprometer o resultado pretendido”.

Esta fase não foi estritamente desenvolvida apenas no final do PIPS, mas também em momentos pontuais durante todo o processo de implementação e intervenção. Não obstante, a globalidade desta fase só ocorreu após a implementação deste projeto. Durante o processo de implementação do PIPS, o primeiro momento de avaliação foi o pré-teste, o qual teve o papel de regulador das planificações e das ações das intervenções. Em cada última sessão do PIPS (no 3.º ano e no 5.º ano), foi aplicado o pós-teste. Este foi um recurso para obter e analisar os resultados decorrentes das sessões de intervenção planeadas no PIPS. O pré-teste e o pós-teste

foram, em ambos os ciclos, compostos por dez questões de escolha múltipla inerentes ao tema (relativo ao género textual) e ao conteúdo gramatical que foram abordados nas respetivas sessões de intervenção. A opção pelas questões de escolha múltipla deveu-se às características das turmas em intervenção, pois, devido às dificuldades dos alunos, as professoras cooperantes sugeriram ser as mais adequadas.

A autoavaliação também foi um recurso proposto aos alunos após a implementação do PIPS e permitiu perceber como os alunos conseguiam refletir sobre o desempenho nas atividades que lhes foram propostas. No 1.º Ciclo, foi desenvolvida uma tabela com tópicos e opções de resposta afirmativa ou negativa (“sim”, para se se verificasse, ou “não”, caso não verificasse). Já no 2.º Ciclo, a autoavaliação foi realizada através da apresentação de uma série de tópicos em que o aluno deveria refletir e assinalar apenas aqueles que verificasse que desempenhou nas atividades propostas. Este recurso foi utilizado para autocontrolo pelos alunos das suas aprendizagens. Tal como refere Amor (2006, p. 159), a autoavaliação permite aos alunos verificarem “se os seus desempenhos estão de acordo com os objetivos de aprendizagem fixados” e “se o nível desses resultados satisfaz as metas que ele próprio se impôs”. Contudo este recurso não revelou resultados significativos, pois verificou-se que os alunos não dominavam ou tinham um domínio bastante insuficiente desta metodologia de (auto-) avaliação no seu quotidiano escolar. Sobre isto, Amor (2006, p. 160) acrescenta que é necessária uma extrema “maturidade intelectual e afetiva do aprendente” para que haja eficácia nas práticas de autoavaliação pelo aluno.

Nesta última fase do PIPS, o que se pretendia era avaliar não só a pertinência do projeto de intervenção, como também, de certa forma, o sucesso na realização das atividades pelos alunos, sem qualquer tipo de classificação em contexto escolar. Esta avaliação foi feita de forma contínua e através de registos de observação (apresentados no ponto 3.4 deste capítulo), assim como através da apreciação dos textos produzidos pelos alunos e avaliação comparativa dos resultados dos pré-testes e pós-testes aplicados aos alunos de forma a compreender se atingiram os objetivos esperados. A análise de resultados obtidos nesta fase é mostrada no capítulo seguinte: Capítulo IV - Análise das atividades e tratamento dos dados recolhidos.

CAPÍTULO IV: Análise das atividades e tratamento dos dados recolhidos

4.1. Introdução

O presente capítulo foi dividido em três momentos de análise e de tratamento dos dados obtidos durante o processo do estágio, ou seja, da informação recolhida através dos materiais construídos no decorrer das sessões de intervenção planeadas para o PIPS.

Num primeiro momento será realizada uma análise comparativa entre os resultados dos pré-testes e dos pós-testes, tanto do 1.º quanto do 2.º Ciclos do Ensino Básico, e as conclusões sobre a análise efetuada.

Num segundo momento, serão analisados os conteúdos das atividades nos Blocos de Equipa e nos Blocos dos *Designers*, feitos pelos alunos. Aqui, será também elaborada uma apreciação do trabalho dos alunos nestas ferramentas, os blocos.

Por último, serão analisadas as atividades gramaticais realizadas pelos alunos, quer na turma do 3.º ano, quer na turma do 5.º1, assim como o seu desempenho durante os exercícios propostos e compreensão dos conteúdos gramaticais pressupostos para cada turma.

4.2. Comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste

4.2.1. Resultados da turma do 3º ano da escola JI/EB1 de Este S. Mamede

A primeira análise das atividades do PIPS foi feita com base nos resultados dos pré-teste e pós-teste aplicados aos alunos na primeira e na última sessões, respetivamente.

O pré-teste foi aplicado no início da primeira sessão aos alunos e tinha como objetivo aferir os conhecimentos prévios sobre os conteúdos que iriam ser abordados nas sessões no âmbito do PIPS. Por sua vez, o pós-teste foi igual ao pré-teste e aplicado no final das quatro sessões, com a finalidade de aferir se os conteúdos abordados no âmbito do PIPS tinham sido desenvolvidos pelos alunos.

Após a compilação dos dados, obteve-se a seguinte tabela:

Total de alunos: 20	Pré-teste		Pós-teste	
	Respostas Certas	Respostas Erradas	Respostas Certas	Respostas Erradas
1. Quem escreve uma notícia é o ...	17	3	18	2
2. O que é uma notícia?	19	1	19	1
3. Qual a função das notícias?	20	0	20	0
4. Onde se encontra este tipo de textos?	18	2	19	1
5. Que estrutura tem uma notícia?	12	8	17	3
6. No primeiro parágrafo da notícia (ou <i>lead</i>), encontramos sobre o acontecimento:	17	3	18	2
7. Qual o tipo de linguagem utilizado na notícia?	10	10	18	2
8. Que palavras se usam em frases negativas?	9	11	19	1
9. Podemos adicionar informação a uma frase?	15	5	10	10
10. Para que utilizamos a expansão e redução de frases?	13	7	17	3

Tabela 9 - Resultados do pré-teste e do pós-teste

Esta tabela foi elaborada com os dados referentes ao universo de 20 alunos do 3º ano, exceto os dos dois alunos referenciados com NEE, cuja análise será feita em separado.

Na primeira coluna são apresentadas as questões colocadas aos alunos. Estas questões surgiram a partir dos conteúdos e objetivos propostos para a sequência de intervenções desenvolvida na turma. Para cada questão, foram criadas duas opções de resposta, em que apenas uma seria a correta. Nas colunas à direita, encontram-se os resultados no pré-teste e no pós-teste classificados segundo “acertos” e “erros”. A disposição dos valores obtidos permite a comparação dos resultados, de modo a analisá-los e a retirar conclusões de acordo com os objetivos estabelecidos para a realização de um pré-teste e de um pós-teste.

Analisando os dados da tabela (da questão com mais acertos, para a questão com menos acertos), conclui-se que:

- a) Todos os alunos sabem identificar a principal função das notícias, tanto na fase inicial do projeto, como final;
- b) Em ambas as fases, apenas um aluno não soube identificar o que é uma notícia. Na primeira fase, foi um aluno X, enquanto na última foi o aluno Y. Isto leva a constatar que, inicialmente, um aluno não sabia como definir concretamente o género textual “notícia”, e que, após as sessões, revelou ter adquirido este conhecimento. O aluno Y, ao acertar na primeira fase e falhar na

segunda, à partida, revela falta de atenção/concentração na resolução do pós-teste;

- c) Relativamente à questão 4, um dos alunos que errou, conseguiu posteriormente adquirir esse conhecimento, enquanto o outro aluno manteve o erro, revelando não ter adquirido o conhecimento pretendido;
- d) Nas questões 5 e 6, sobre a estrutura das notícias não houve resultados significativos, ainda que se verifique uma evolução positiva do pré-teste para o pós-teste. As respostas a estas questões revelam que os alunos escolheram a resposta por conhecimentos de âmbito geral.
- e) Relativamente à questão 10, o número de erros diminuiu de 7 (no pré-teste) para 3 (no pós-teste): dois alunos mantiveram o “erro”, o que é indicador de que não atingiram este objetivo sobre o conteúdo gramatical abordado, e um aluno, que inicialmente tinha acertado, desta vez falhou, o que poderá indicar que não estava com atenção na realização do pós-teste.
- f) Na questão 7, enquanto no pré-teste houve 50% de acertos, no pós-teste o número de acertos aumentou para 90%. Esta evolução indica que a maioria dos alunos ficou a compreender o tipo de linguagem que deve ser utilizado na escrita de notícias.
- g) O aumento de acertos mais significativo foi na questão relativa às frases negativas (8). Na primeira fase, apenas 9 alunos acertaram, ou seja menos de 50% dos alunos; já na segunda, apenas um aluno falhou. Este resultado revela que os alunos compreenderam bem os conteúdos relativos a este tópico da gramática, após as sessões de intervenção;
- h) O tópico que aparentemente não correu tão bem foi o da informação adicional da frase: se a princípio, em geral, os alunos consideravam que se podia acrescentar informação a uma frase (15 acertos/ 5 erros), após as sessões de intervenção talvez este ponto não tenha ficado tão claro, pois os acertos nesta questão diminuíram para 10.
- i) O total de respostas erradas no pré-teste foi de 50, enquanto no pós-teste o número de respostas erradas diminuiu para metade (25). Esta análise é reveladora de que o número de respostas erradas no pós-teste poderia ter sido ainda menor, visto que, analisando caso a caso, há respostas que revelam

alguma falta de atenção/concentração dos alunos no momento da resolução do pós-teste, pois alguns deles realizaram o pós-teste com menos interesse, errando respostas que tinham acertado no pré-teste.

O pré-teste e o pós-teste aplicados aos dois alunos com NEE foram realizados segundo as características de aprendizagem destes alunos. Destes questionários constavam apenas cinco questões: “1 - Quem escreve uma notícia é o ...”; “2 - Qual a função das notícias?”; “3 - Onde se encontra este tipo de textos?”; “4 - Qual das imagens representa uma notícia?” e “5 - Que palavras se usam em frases negativas?”. As opções de resposta às questões 1, 3 e 4 foram apresentadas de forma pictórica, segundo sugestão da professora de Ensino Especial que acompanha ambos os alunos.

Na realização destes testes, foi respeitada a metodologia utilizada para estes alunos: as perguntas e as opções de resposta foram lidas individualmente.

No caso dos alunos com NEE, o resultado foi o seguinte:

	Pré-teste						Pós-teste					
	1	2	3	4	5	Total	1	2	3	4	5	Total
A	1	1	1	1	0	4	1	1	0	1	0	3
B	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5

Tabela 10 - Resultados do pré-teste e do pós-teste dos alunos (A e B) com NEE

A tabela apresenta os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste pelos dois alunos com NEE, representados pelas letras A e B na primeira coluna. Nas colunas do pré-teste e do pós-teste estão identificadas as questões (de 1 a 5) e o total obtido em cada um dos testes. Os resultados são classificados por 1, quando o aluno acertou na resposta, e 0 quando a resposta dada não foi a correta.

Da análise da tabela relativamente aos testes adaptados podem retirar-se as seguintes conclusões:

- a) O aluno A continuou sem compreender quais as palavras que se utilizam para formar frases negativas, e revelou ter regredido no que diz respeito à identificação do tipo de publicações onde se encontram as notícias;
- b) O aluno B revelou ter conhecimentos gerais sobre o género textual “notícia” e sobre a formação de frases negativas.

Os dois alunos apresentam NEE com características distintas, pelo que esta análise se torna pouco reveladora. No decorrer das sessões, o trabalho destes alunos foi realizado com os seus pares (alunos sem NEE), o que facilita a sua integração e compreensão destes conteúdos que para eles se tornam abstratos, quando os tentam aplicar sozinhos (sem acompanhamento do grupo ou da professora).

No início de cada sessão, era feito um diálogo com os alunos, com questões direcionadas para compreender se os mesmos estavam a acompanhar os conteúdos propostos e a adquirir esses conhecimentos, no qual estes participavam com interesse e respondiam, na sua maioria, corretamente. Este diálogo foi importante para ir fazendo uma apreciação diária do desempenho dos alunos e de todo o processo envolvido no PIPS.

4.2.2. Resultados da turma do 5.º1 da EB2,3 Dr. Francisco Sanches

À semelhança das intervenções na turma do 1.º Ciclo, também foram aplicados um pré-teste e um pós-teste à turma do 5.º1 da EB2,3 Dr. Francisco Sanches, respetivamente, na primeira e na última sessões de intervenção.

Neste âmbito, após a recolha e organização da informação referente ao universo de 22 alunos do 5º1, obteve-se a seguinte tabela:

Total de alunos: 22	Pré-teste		Pós-teste	
	Respostas Certas	Respostas Erradas	Respostas Certas	Respostas Erradas
	1. Para que são utilizados os cartazes?	21	1	21
2. Existem duas perguntas importantes que se devem fazer, quando se realiza um cartaz. Quais são?	5	17	14	8
3. O cartaz, que se destina a informar o grande público, deve ser colocado num local de passagem e conter uma mensagem forte e de leitura imediata. (opção correta)	14	8	11	11
4. Quais são as fases necessárias para a elaboração de um cartaz?	6	16	10	12
5. Como deve ser a mensagem de um cartaz?	17	5	20	2
6. Quais os tipos de palavras que existem?	11	11	11	11
7. As palavras simples não provêm de nenhuma outra palavra (exemplos: ler, rapaz, feliz, real). (opção correta)	6	16	14	8
8. Podemos formar palavras derivadas através da:	9	13	20	2
9. Observa a parte destacada das palavras e escolhe a opção correta:	4	18	15	7
10. Escolhe a opção correta relativamente à formação das palavras derivadas:	7	15	13	9

Tabela 11 - Resultados do pré-teste e do pós-teste (5.º ano)

Da análise da tabela, retiram-se as seguintes conclusões:

- a) Todos os alunos, à exceção de um, souberam identificar a função dos cartazes. O aluno que errou no pré-teste, acertou no pós-teste; porém o aluno que errou no pós-teste, tinha acertado no pré-teste;
- b) Relativamente às características da mensagem do cartaz, a maioria dos alunos soube identificá-las, no pré-teste, e, após as sessões, o número de acertos aumentou (20 dos 22 alunos soube responder), o que indica que apenas dois alunos não ficaram esclarecidos sobre este tópico;
- c) As questões com diferença mais significativa de acertos do pré-teste para o pós-teste foram a n.º 7 e a n.º 8. Esta diferença indica que os alunos passaram a identificar o que são palavras simples e que sabem também indicar os processos de derivação das palavras;
- d) O tópico sobre as fases necessárias à elaboração de um cartaz foi aquele que não ficou tão claro para os alunos. Apenas seis alunos acertaram no pré-teste e dez no pós-teste. A diferença, de quatro alunos, indica que este foi um conteúdo pouco evidente para os alunos, talvez devido ao seu grau de complexidade;
- e) As questões com menor número de acertos no pré-teste foram relativas aos tópicos sobre as perguntas prévias à construção de um cartaz e sobre a identificação do radical (ou forma base) das palavras. No entanto, o número de respostas certas a estas questões no pós-teste foi significativamente maior, o que leva a concluir que os alunos compreenderam estes conteúdos, depois de trabalhados.

Nesta turma, existem dois alunos referenciados com NEE, contudo as suas características permitem-lhes resolver os testes, assim como qualquer atividade desenvolvida, sem adaptações específicas. A única necessidade destes alunos foi a leitura individual dos enunciados e das opções de resposta.

Tal como realizado com a turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no início de cada sessão foi estabelecido um pequeno diálogo com os alunos. Este diálogo era composto por questões sobre os conteúdos abordados, com o objetivo de compreender se os alunos estavam a acompanhar e a adquirir esses conhecimentos. Em geral, os alunos participavam com interesse e respondiam, na sua maioria, de forma assertiva. Estas questões, no início de cada sessão,

foram importantes para ir concebendo uma apreciação diária do desempenho dos alunos e de todo o processo inerente ao PIPS.

4.3. Comentário aos Blocos de Equipa e aos Blocos do *Designer*

Os Blocos de Equipa e os Blocos do *Designer* foram ferramentas criadas para facilitar a organização das sessões em sequência didática. Estes Blocos foram organizados de modo a orientar os processos de escrita dos géneros textuais a serem trabalhados em cada turma.

O Bloco da Equipa foi uma ferramenta pensada para a escrita de notícias pelos alunos do 3.º ano. Tendo em conta que o género abordado foi a notícia, este bloco foi um caderno de escrita projetado para que os alunos se considerassem “jornalistas”. O envolvimento mais estreito entre o aluno e a função do texto foi pensado para que a atividade se tornasse mais lúdica para os alunos, e, conseqüentemente, desempenhada com mais satisfação. Assim, em primeiro lugar, surge um espaço para que os alunos escrevam uma notícia inicial, ainda sem qualquer conhecimento das características formais deste género. Após as sessões de intervenção, em que foram aprendendo conteúdos que lhes permitiram conhecer as características formais das notícias, os alunos reescreveram a notícia inicial, revendo e fazendo as alterações necessárias. Estas alterações foram feitas na página “Revisão da notícia inicial” e, posteriormente, passadas a computador e impressas para que fossem afixadas no jornal de parede elaborado.

Relativamente às conceções prévias sobre a escrita de notícias, seguem-se alguns exemplos ilustrativos dos trabalhos realizados pelos alunos:

A nossa primeira notícia

João Pedro Moredes veio à 6ª de Este S. Mamede para mostrar a sua história.

Estivemos a perguntar informações sobre o seu nascimento, a sua morada, quantos anos tem...

Estive a contar a sua história maravilhosa. Alguns minutos depois, o senhor João Pedro Moredes levou os seus livros e deu um autógrafaço.

Foi muito divertida e ao fim do dia fomos para casa e começamos a ler o livro.

Figura 2 - Produção inicial de um aluno do 3.º ano (exemplo 1)

A nossa primeira notícia

O meu filme no Braga Parque é o Wally sua estreia dia 12 de janeiro de 2017 português. Eu fui ao cinema comprar pipocas, pipas e esquetes zero, pipocas e menty de fêrrago. Quando entramos na sala de cinema e fomos para a última bancada, e nós vimos o filme que era mesmo muito engraçado.

É no um dia depois fomos ver o filme do troll que também era muito engraçado.
 X É fim dos filmes!

Figura 3 - Produção inicial de um aluno do 3.º ano (exemplo 2)

Exemplo de produções finais (notícias revistas):

A escola E.B. 2 de S. Matamede foi ao Reino Circus.
No dia 24 de dezembro a escola E.B. 2 de S. Matamede foi ver um grande espetáculo ao Reino Circus, pois estavam a chegar as férias de Natal.
A E.B. saiu da escola às 9h (para ir) para o cinema.
Esse dia estava a chover muito mas não impediu que fossem.
O espetáculo começou com uma tigresa, depois apareceram o palhaço Paganini, entre outras atrações.
Quando acabou o espetáculo voltaram para a escola.
E quando lá foram para a cantina.
Quando saiu para entrar para a sala a professora Liliana mandou fazer um texto sobre o Reino Circus.
E assim foi o espetáculo no cinema.

Figura 4 - Produção final de um aluno do 3.º ano (exemplo 1)

Regressamos à escola
No dia 6 de janeiro regressamos à escola e
Quando regressamos à escola os alunos do 3.º ano foram cantar os reis.
Precedemos rebuçados, chocolates e outras guloseimas.
Os alunos do 3.º ano aprenderam muitas coisas novas como a numeração romana, estratégias de cálculo.
E assim começou o nosso período.

Figura 5 - Produção final de um aluno do 3.º ano (exemplo 2)

Os textos realizados, tanto nas produções iniciais, como nas produções finais, foram analisados, segundo alguns parâmetros. A informação foi organizada na seguinte tabela:

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
Produção Inicial							
Revela conhecimento sobre o tema da notícia?	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A notícia tem título?	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim
O título é apelativo para a leitura da notícia?	-	-	-	-	-	Sim	Não
A notícia tem <i>lead</i> ?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
No <i>lead</i> foram introduzidas as informações necessárias? (Quem? O quê? Quando? Onde?)	Sim, mas faltou "quando?"	Sim	Sim, mas incompleto.	Sim, mas incompleto	Sim, mas incompleto.	Sim	Sim, mas muito incompleto.
No corpo da notícia, encontram-se as informações necessárias? (Como? Porquê?)	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim, mas com melhorias necessárias.
Foi utilizada linguagem simples e clara?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Foram dadas opiniões pessoais?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Produção Final							
Revela conhecimento sobre o tema da notícia?	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A notícia tem título?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
O título é apelativo para a leitura da notícia?	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não
A notícia tem <i>lead</i> ?	Sim	Sim	Sim.	Sim	Sim	Sim	Sim
No <i>lead</i> foram introduzidas as informações necessárias? (Quem? O quê? Quando? Onde?)	Sim	Sim	Sim, mas muito incompleto.	Sim	Sim, mas incompleto.	Sim	Sim, mas muito incompleto.
No corpo da notícia, encontram-se as informações necessárias? (Como? Porquê?)	Sim. Com alguns aspetos a melhorar	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim, mas com melhorias necessárias.
Foi utilizada linguagem simples e clara?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Foram dadas opiniões pessoais?	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim

Tabela 12 - Análise comparativa das notícias escritas pelos alunos (Produção Inicial e Produção Final)

As principais conclusões obtidas foram as seguintes:

- a) O Grupo 1 compreendeu bem a estrutura para a escrita de notícias. Contudo, ainda há que melhorar a informação que deve estar presente no corpo da notícia.
- b) O Grupo 2 não revelou ter conhecimento sobre o tema. Utilizou apreciações pessoais. Em geral, não compreendeu as características da notícia.
- c) No Grupo 3, existem muitos aspetos a melhorar, tais como, por exemplo, o título e o lead. Na revisão, o grupo retirou a adjetivação que dava cunho pessoal ao texto.
- d) O Grupo 4 compreendeu bem a estrutura da notícia, havendo apenas alguns aspetos a melhorar relativamente ao conteúdo.
- e) No Grupo 5, o corpo da notícia, na produção final, teve grandes melhorias, revelando que os alunos compreenderam bem a proposta.
- f) No Grupo 6, enquanto na produção inicial o título da notícia estava bem conseguido, o mesmo não aconteceu na revisão final: o corpo da notícia não correspondeu ao esperado para o género textual trabalhado.
- g) O Grupo 7 não compreendeu a ideia de rever e melhorar o texto para o produto final. Simplesmente copiou a notícia inicial, corrigindo os erros ortográficos.

Para trabalharem o texto informativo e a notícia, ao longo das sessões de intervenção, os alunos manusearam e exploraram exemplos deste género, orientando e construindo os seus conhecimentos através de fichas-guião. No Anexo XI é possível ver alguns exemplos de trabalhos realizados pelos alunos no sentido de explorar as características do texto informativo e da notícia.

Em suma, as produções iniciais dos alunos revelaram ser textos narrativos. Apesar das características de texto narrativo, nas produções iniciais, o primeiro parágrafo dos textos escritos por cada grupo foi considerado o *lead*, pois continha em si as informações pressupostas, ainda que alguns textos estivessem incompletos. Em ambas as produções, a linguagem utilizada foi simples e clara. Contudo, na produção inicial, os textos resultaram bastante descritivos e com recurso à adjetivação, pelo que não se aproximavam de textos com as características do género proposto (a notícia). Houve também recurso a uma escrita de cariz pessoal no que diz respeito ao suposto relato dos factos. A maioria dos grupos melhorou nestes aspetos na etapa de revisão do texto inicial, ou seja, na escrita do texto final. Durante este percurso de escrita, foi notável o pouco contacto que os alunos tinham com textos informativos, concretamente com as notícias.

Por sua vez, o Bloco do *Designer* foi criado para a turma do 5.º ano com o objetivo de trabalhar o género textual dos cartazes. A proposta foi que, em grupos de 3 ou 4 elementos, os alunos elaborassem um esboço de um cartaz como produção inicial, e que, na última sessão, após serem trabalhadas as características deste género, fizessem um cartaz (produção final). O tema escolhido para o cartaz foi a peça de teatro que os alunos iriam apresentar à comunidade escolar, no âmbito do projeto de turma: o “Projeto D. Quixote”. Conforme referido, tanto as produções iniciais, quanto as produções finais foram realizadas em grupo: os grupos para as produções iniciais foram constituídos segundo a proximidade dos lugares de cada elemento na sala, enquanto, na produção final, foram constituídos de modo aleatório.

Em seguida, irão ser apresentados exemplos dos esboços iniciais. Estes esboços foram realizados recorrendo apenas às conceções prévias que os alunos tinham sobre os cartazes.

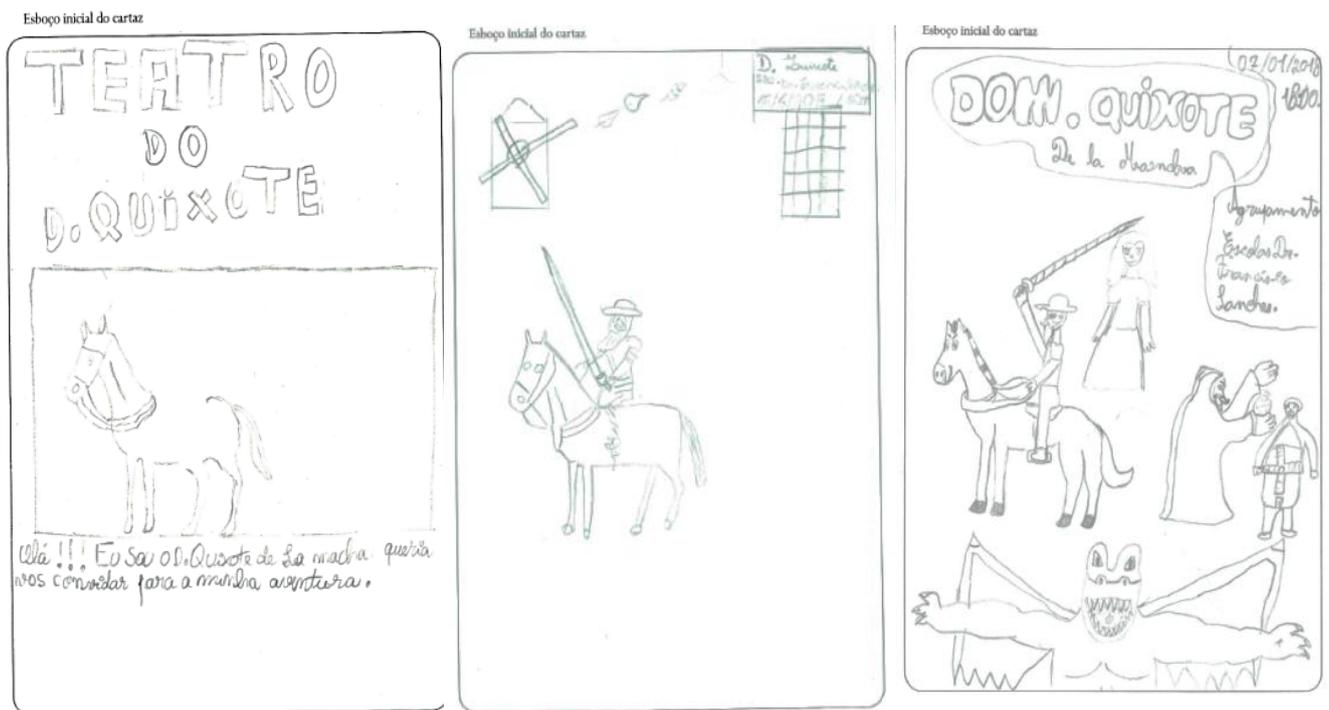


Figura 6 - Exemplos de esboços de cartazes (produções iniciais) realizados pelos alunos do 5.º1

Após a realização das produções iniciais (esboços), foi pedido a um porta-voz do grupo que relatasse à turma aquilo que o grupo tinha pensado e feito. Foi aberto também um momento em que os alunos questionaram os colegas sobre as suas opções e comentaram os trabalhos dos outros. Este momento revelou ser bastante importante ao nível da reflexão e da avaliação dos esboços.

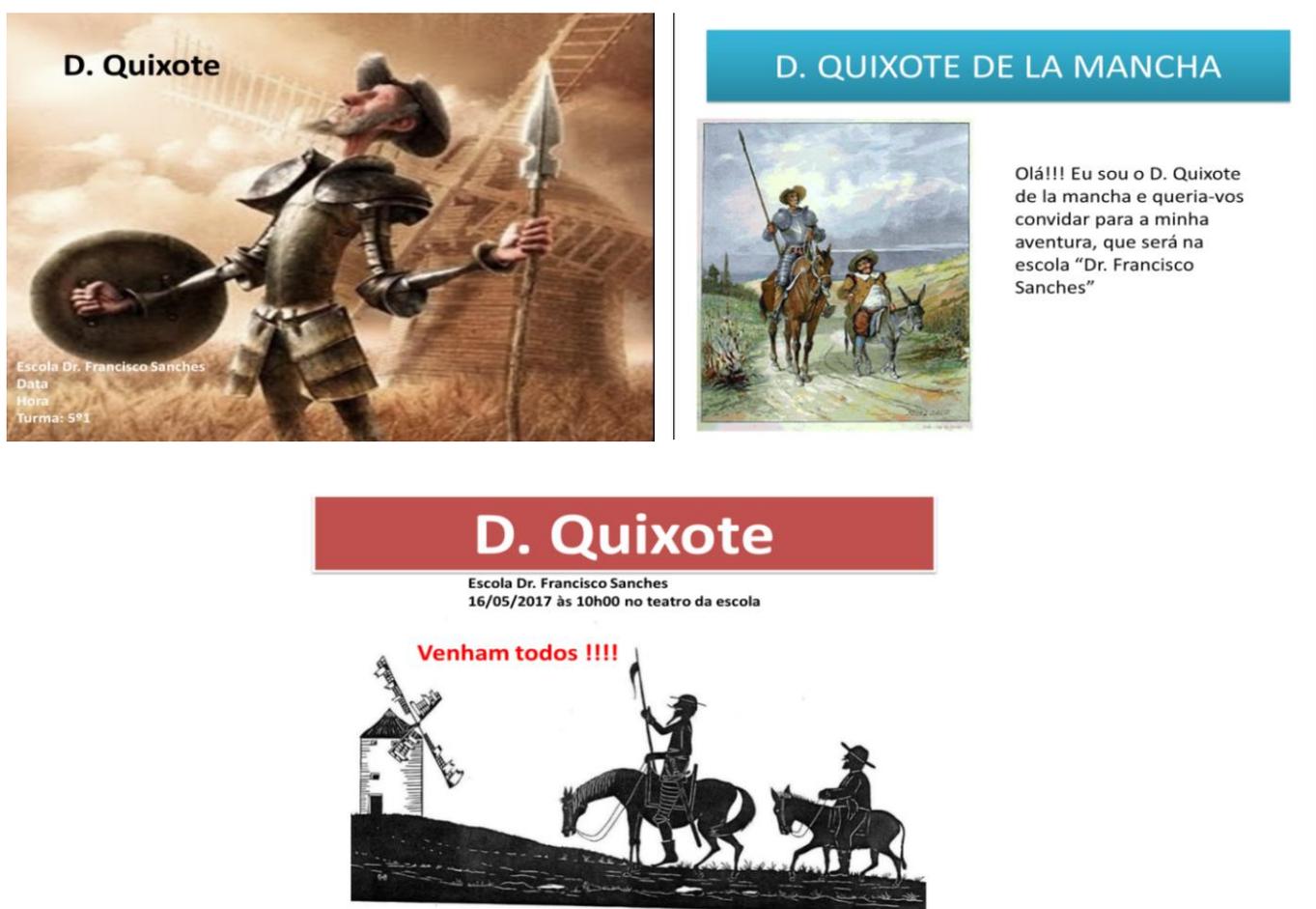


Figura 7 - Exemplos de cartazes (produções finais) realizados pelos alunos do 5.º1

Para a análise dos trabalhos realizados pelos alunos, foi também construída a seguinte tabela:

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Produção Inicial				
Revela conhecimento sobre o tema da notícia?	Sim	Sim	Sim	
Pensou na adequação ao público a que se destina?	A melhorar	A melhorar	Não	
Adapta-se ao local onde será afixado?	-	-	-	
A mensagem é curta, sugestiva, clara e de fácil memorização?	Sim	A mensagem tem características do gênero "convite"	A mensagem tem características do gênero "convite"	
A imagem adequa-se à mensagem?	Sim	Sim	Pouco adequada	
Os elementos do cartaz estão bem distribuídos e organizados?	Sim	Sim	Sim	
As cores escolhidas permitem uma boa leitura do cartaz?	Esboçado a lápis de carvão	Esboçado a lápis, com referência às cores que pretendem utilizar	Esboçado a lápis de carvão, sem referência às cores que pretendem utilizar	
O cartaz transmite corretamente a mensagem pretendida?	A melhorar	A melhorar	Não	
Produção Final				
Revela conhecimento sobre o tema da notícia?	Sim	Sim	Sim	Sim
Pensou na adequação ao público a que se destina?	Sim	Sim	Sim	Sim
Adapta-se ao local onde será afixado?	Sim	Sim	Sim	Sim
A mensagem é curta, sugestiva, clara e de fácil memorização?	Sim, ainda que tenha falhas informativas	Falta informação	A mensagem tem características do gênero "convite"	Sim
A imagem adequa-se à mensagem?	Sim	Sim	Sim	Sim
Os elementos do cartaz estão bem distribuídos e organizados?	Sim	A melhorar	Sim	Sim
As cores escolhidas permitem uma boa leitura do cartaz?	A melhorar	A melhorar	Sim	Sim
O cartaz transmite corretamente a mensagem pretendida?	A melhorar	A melhorar	A melhorar	Sim

Tabela 13 - Análise comparativa dos cartazes elaborados pelos alunos

Nesta turma, para a realização da atividade inicial e final, os grupos não eram constituídos pelos mesmos elementos, como aconteceu na turma do 3.º ano. Para a produção inicial, houve apenas a formação de três grupos (pois faltaram alguns elementos da turma), enquanto que, para a produção final, a turma (neste dia com mais elementos) foi organizada em quatro grupos. O facto de serem constituídos grupos com diferentes elementos permitiu a melhoria na comunicação e na troca de conhecimentos entre eles.

As conclusões retiradas da análise destas atividades foram:

- a) Na produção inicial, alguns grupos apresentaram diferentes propostas de esboço de cartaz (realizadas por elementos diferentes dentro do mesmo grupo). Isto revela alguma dificuldade no entendimento e na tomada de decisões em conjunto;
- b) Uns grupos deram muita importância à imagem do cartaz, outros ao título, e outros ainda à mensagem a ser lida;
- c) Nos dias em que foram realizadas as produções ainda não havia confirmação da data e hora em que o teatro iria ser apresentado à comunidade escolar, pelo que alguns grupos revelaram falhas na seleção da informação a inserir no cartaz (referida na tabela como “a melhorar”);
- d) Aqueles que deram primazia à mensagem escreveram pequenos textos que se aproximam do género “convite”. Este aspeto foi mais notório na generalidade das produções iniciais, embora também estivesse ainda presente na produção final de um grupo;
- e) Dois grupos (o 2 e o 3) revelaram preocupação com as cores na produção inicial. Já na produção final, todos os grupos revelaram esta preocupação, ainda que a escolha de cores possa não ter sido a mais acertada.

À semelhança do Bloco da Equipa, para o 3.º ano, também o Bloco do *Designer* continha atividades de descoberta das características do cartaz. As seguintes imagens são exemplos de atividades realizadas no sentido de orientar a construção de conhecimentos sobre este género textual. Exemplos destes exercícios para trabalhar as características do cartaz encontram-se no Anexo XII.

As produções finais realizadas pelos grupos revelaram a aquisição da maioria das características do género textual em trabalho (o cartaz). Nesta turma do 5.º1 é de salientar que os alunos são capazes de trabalhar bastante bem em grupo e respeitam o modo de

funcionamento desta metodologia de trabalho, embora ainda existam aspetos que podem ser melhorados.

Ambas as propostas surgiram com a intenção de criar momentos de escrita, orientada, para incutir nos alunos modelos de planificação e reflexão sobre aquilo que produzem. Tal como afirma Amor (2006, p. 110):

Em causa está a possibilidade de o aluno aceder ao domínio de estratégias de autonomização e de planificação dos textos, em moldes progressivamente refletidos e formais; ou de outro modo, o alargamento da sua competência a modalidades e registos funcionalmente úteis e ajustados, pedagogicamente formativos e socialmente prestigiados.

4.4. Análise das atividades gramaticais realizadas

As atividades gramaticais planeadas para ambas as turmas em que o PIPS foi implementado foram construídas segundo a metodologia de laboratório gramatical. Estas atividades realizaram-se ao longo das sessões de intervenção de modo a contextualizá-las com as atividades de escrita propostas.

As propostas elaboradas privilegiaram o papel ativo dos alunos sobre a atividade escrita, levando-os a refletir sobre o seu próprio trabalho e sobre os saberes gramaticais envolvidos em cada momento das atividades. Tal como afirma Silva (2011, p. 256):

Esta proposta para o ensino da gramática faz referência directa a aspectos que são fulcrais para o sucesso na aprendizagem da língua: a aprendizagem iniciada pelo jogo da descoberta, transformada num programa de trabalho e de sistematização cognitiva; a inclusão e a utilização sistemática da nomenclatura gramatical; a implicação entre o Funcionamento da Língua e as capacidades de leitura e de escrita, de modo a que o conhecimento linguístico se torne realmente funcional; a aposta num conhecimento gramatical explícito e autónomo.

A metodologia de laboratório gramatical sequencia as atividades em fases: descobrir, explorar, observar regularidades, induzir e retirar conclusões.

Assim, tornou-se importante criar momentos de trabalho dos conteúdos gramaticais, associando-os às atividades de escrita.

4.4.1. Frases afirmativas e frases negativas, expansão e redução de frases: conteúdos gramaticais das intervenções no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto são apresentadas as propostas de exploração dos conteúdos gramaticais realizadas na turma do 3.º ano. Os conteúdos gramaticais abordados foram: a frase afirmativa e a frase negativa, e a expansão e redução de frases.

A tabela seguinte (14) representa a forma de organização de ambos os conteúdos abordados segundo as fases do laboratório gramatical (abordadas no ponto 2.3 do Capítulo II deste relatório), assim como os objetivos que se pretendem alcançar em cada uma. Na coluna da direita, são referidos os tipos de exercícios realizados em cada fase.

Conteúdos Gramaticais	Fases do Laboratório Gramatical	Objetivos	Exercícios
Frase Negativa e Frase Afirmativa	Descobrir	Reconhecer a palavra “não” como elemento para a formação de frases negativas;	Procura em textos de frases negativas;
	Explorar / Observar Regularidades	Explorar frases negativas e afirmativas;	Assinalar se a frase é afirmativa ou negativa; Retirar frases negativas de um excerto de texto;
	Induzir	Distinguir entre frase afirmativa e frase negativa;	Transformar frases negativas em afirmativas; Diálogo com os alunos sobre as regularidades encontradas;
	Concluir	Consolidar a regra gramatical.	Preenchimento da tabela de consolidação da regra.
Expansão e Redução de Frases	Descobrir	Reconhecer uma frase e os seus constituintes;	Exercício (oral e escrito) de acrescento e reorganização de informação em frases;
	Explorar / Observar Regularidades	Explorar a informação da frase: informação essencial e informação adicional;	Completar frases com informação sugerida: "quem?", "quando?", "como?", "onde?", etc.;
	Induzir	Distinguir, na frase, informação essencial e informação adicional: Identificar os elementos constituintes da frase;	Escrever frases através da observação de uma imagem Reescrever frases mantendo apenas os elementos essenciais; Diálogo com os alunos sobre as regularidades encontradas;
	Concluir	Consolidar a regra gramatical.	Preenchimento da tabela de consolidação da regra.

Tabela 14 - Objetivos e exercícios das atividades gramaticais realizadas com os alunos do 3.º ano

Sobre as frases afirmativas e negativas, os alunos realizaram os exercícios sem grandes dificuldades:

- a) Na fase da descoberta, identificaram facilmente a palavra “não” como o elemento formador da negação;
- b) Os exercícios exploratórios foram igualmente realizados sem problemas sobre o conteúdo gramatical;
- c) A passagem de frases negativas para afirmativas também foi bem realizada pelos alunos;
- d) Em diálogo, foi possível perceber que os alunos compreenderam bem este conteúdo, o que se confirmou quando os mesmos preencheram a tabela de consolidação.

Em suma, os alunos revelaram ter adquirido este conteúdo e saber transpô-lo para a “regra formal” que o regula na Língua Portuguesa. A facilidade na compreensão da estrutura da frase afirmativa e negativa deve-se ao facto de ser um conteúdo que os alunos dominam, implicitamente, na oralidade e na escrita quotidiana.

Relativamente à expansão e redução de frases, os alunos demonstraram ter compreendido os elementos constituintes da frase (essenciais e adicionais):

- a) Oralmente, os alunos foram levados a refletir sobre a frase e sobre cada elemento que a constituía. A princípio demonstraram estar um pouco confusos, mas com o desenvolver dos exercícios (oral e posteriormente escrito) revelaram compreender o tópico que estava a ser tratado;
- b) Os alunos realizaram com facilidade o exercício de acrescentar informação à frase, segundo os tópicos pretendidos (quem, quando, onde, como, etc.). As falhas que aqui surgiram foram ao nível de erros ortográficos ou de concordância verbal;
- c) Compreenderam bem a forma de redução e de expansão das frases, aspeto revelado através de um diálogo com os alunos e do posterior preenchimento da tabela de consolidação;
- d) Alguns alunos colocaram ainda questões gramaticais mais avançadas do que as previstas para o 3º ano. Estas questões foram respondidas adequadamente para o nível etário dos alunos.

O trabalho através de atividades exploratórias revelou ser algo facilitador para os alunos relativamente à compreensão dos conteúdos. Isto verificou-se através do preenchimento posterior da tabela de consolidação, que os alunos colaram nos respetivos cadernos diários. Alguns exemplos de exercícios sobre os conteúdos gramaticais referidos encontram-se em anexo (Anexo XIII).

4.4.2. Palavras simples e palavras derivadas (prefixação e sufixação): conteúdo gramatical abordado no 5.º1 (2.º Ciclo do Ensino Básico)

O conteúdo gramatical planeado para as atividades realizadas com a turma do 5.º1 foi o das palavras simples e palavras derivadas (prefixação e sufixação).

Tal como as atividades do ponto anterior, também estas seguiram a sequência do laboratório gramatical. Assim, foi construída a seguinte tabela com as atividades propostas:

Conteúdos Gramaticais	Fases do Laboratório Gramatical	Objetivos	Exercícios
Palavras Simples e Palavras Derivadas (Prefixação e Sufixação)	Descobrir	Compreender os elementos constituintes das palavras (base + afixos);	Observação de diversas palavras;
	Explorar / Observar Regularidades	Reconhecer a palavra base e o processo de formação (prefixos e sufixos); Identificar palavras derivadas: prefixação e sufixação e ambas em simultâneo;	Agrupar em palavras simples e derivadas; Reagrupar as palavras derivadas por semelhanças;
	Induzir	Distinguir palavras simples de palavras derivadas por prefixação ou sufixação ou ambas em simultâneo;	Formulação de hipóteses derivadas do agrupamento de palavras por semelhanças; Exercícios diversos sobre a formação de palavras (identificação, construção, etc.)
	Concluir	Consolidação da regra.	Diálogo com os alunos sobre as regularidades encontradas; Preenchimento da tabela de consolidação da regra.

Tabela 15 - Objetivos e exercícios das atividades gramaticais realizadas com os alunos do 5.º ano

Nesta turma, após a realização dos exercícios, foi possível aferir que:

- a) Apenas alguns alunos foram capazes de identificar corretamente todas as palavras, agrupando-as em “simples” e “derivadas”, enquanto que para outros

alunos esta distinção não foi tão óbvia. O mesmo aconteceu no exercício de agrupar apenas as palavras derivadas de modo semelhante (palavras com prefixos, com sufixos, ou com ambos);

- b) A formulação de hipóteses foi uma atividade mais fácil: a grande maioria dos alunos compreendeu bem a diferenciação entre as palavras, após a correção dos exercícios iniciais;
- c) Depois de realizados os primeiros exercícios de exploração de palavras, foi preenchido um pequeno quadro-síntese apenas para consolidar a distinção entre palavras simples e palavras derivadas e sobre os possíveis afixos (Anexo VII);
- d) Após esta consolidação intermédia, os alunos resolveram os exercícios seguintes com bastante empenho e facilidade. Nesta fase, foi perceptível quais os alunos que compreenderam os conteúdos, resolvendo os exercícios com rapidez e correção, e quais os alunos que tiveram dificuldades e necessitaram de mais esclarecimentos e apoio;
- e) Por haver uma grande diversidade de afixos, durante a correção dos exercícios surgiram diversas hipóteses de construção de palavras a partir de uma palavra base. Este aspeto foi também revelador da boa compreensão dos conteúdos pelos alunos e do seu interesse em arranjar diferentes palavras – tornando-se quase um desafio para alguns em encontrar/formar cada vez mais palavras;
- f) Para terminar, foi preenchida a tabela de consolidação final, incluindo a distinção entre prefixação e sufixação (Anexo VII), o que revelou que os alunos, na sua maioria, compreenderam este conteúdo gramatical;
- g) Todos os alunos participaram ativamente na resolução dos vários exercícios, expondo as suas opiniões e ajudando no esclarecimento das dúvidas dos colegas.

Em suma, os alunos mostraram-se bastante interessados na metodologia utilizada. Contudo, no início, por ser um conteúdo novo, revelaram dificuldades em compreender alguns tópicos propostos. Em alguns exercícios, os alunos chegaram a outras possibilidades de resposta correta, diferentes daquela que seria a esperada pelo docente. Durante a realização das atividades gramaticais, ia sendo perguntado aos alunos se estavam a compreender e, em alguns momentos, os próprios alunos esclareciam dúvidas pontuais dos colegas.

Neste capítulo foi possível analisar o desempenho dos alunos nas atividades planeadas e implementadas no âmbito do PIPS. Para concluir este relatório, no capítulo seguinte, serão apresentadas as conclusões obtidas após a implementação do PIPS e depois da análise de todas as informações recolhidas ao longo das sessões de intervenção. Serão também mencionadas algumas limitações sentidas ao longo do percurso de estágio e de todo o processo inerente ao PIPS, para além de certas recomendações consideradas pertinentes tanto a nível pessoal/profissional, como para o funcionamento de futuros estágios no âmbito deste mestrado.

CAPÍTULO V: Considerações finais

Este relatório resulta da análise do PIPS planeado para uma prática de intervenção em duas turmas: uma de 1.º Ciclo e outra de 2.º Ciclo do Ensino Básico. A situação mais observada em contexto foi relativamente às produções escritas (em sala de aula, designadas composições) de forma desorganizada e pouco coerente nos seus elementos constituintes, não só a nível de conteúdo, como também do ponto de vista gramatical (forma). Esta situação já havia sido prevista por Contente (1995, p. 30), que afirmou que “os textos produzidos pelos alunos incorrem em deficiências a nível: lexical, morfossintático e estrutural”.

Neste sentido, o objetivo principal do PIPS foi elaborar uma proposta de intervenção de acordo com as necessidades identificadas, primeiramente na turma do 3.º ano da EB1 de Este S. Mamede e, posteriormente, na turma do 5.º1 da EB2,3 Dr. Francisco Sanches. Ambas as propostas de intervenção foram planificadas segundo os objetivos gerais: ser capaz de identificar a tipologia textual a escrever de acordo com enunciados específicos ou certos contextos; elaborar uma estrutura reflexiva sobre o processo de escrita que envolva planificar, textualizar e rever; e redigir um texto, dominando regras e processos gramaticais. Com base nestes objetivos, foi possível retirar as conclusões presentes neste capítulo, após a implementação do PIPS e da análise das respetivas atividades (principalmente através da análise dos resultados no pré-teste e no pós-teste) e das informações recolhidas ao longo de todo o processo.

Contente (1995, p. 27) afirma ainda que “a leitura e a escrita são atividades interligadas, de tal modo que uma boa adesão à leitura, levará a uma escrita mais fácil”. Na turma do 2.º Ciclo, um dos fatores de complexidade mais notados foi ao nível da leitura e da escrita. Quando solicitados para a leitura de algum enunciado ou texto, os alunos revelavam bastantes dificuldades. Desta forma, tal como sugerido pela autora supracitada, as dificuldades na leitura repercutiam-se, visivelmente, na escrita de textos, por mais pequenos que fossem, o que levava a que os alunos não fossem tão recetivos a atividades de escrita, revelando bastante resistência quando estas eram propostas. Na turma do 1.º Ciclo, este fator já não se repercutia da mesma forma, pois os alunos revelaram ter um nível de leitura bastante adequado ao nível de ensino, porém, as dificuldades de escrita manifestavam-se pela falta de interesse e pouca motivação para escrever. Estes alunos, aquando de propostas de atividades de escrita, habitualmente designadas “composições” sobre determinado tema, escreviam textos pouco coerentes, bastante curtos e sem organização ou estrutura.

Relativamente à capacidade de identificar a tipologia textual a escrever de acordo com enunciados específicos ou certos contextos, os alunos foram capazes de identificar os textos informativos que lhes foram apresentados: notícias e cartazes. A produção de textos informativos em ambas as turmas (uma notícia, no 3.º ano, e um cartaz, no 5.º ano) revelou ser uma forma eficaz da consolidação dos aspetos estruturais de um texto. Foi solicitado aos alunos que pensassem sobre a estrutura organizacional desta tipologia textual para que o trabalho fosse realizado com sucesso. Como Niza, Segura & Mota (2011, p. 93) defendem “a produção de textos expositivos oferece aos alunos a oportunidade de pesquisarem, selecionarem e organizarem a informação, contribuindo para uma melhor compreensão do mundo que os rodeia”. Neste âmbito, um aspeto muito importante foi definir claramente os objetivos da produção textual nas atividades do PIPS propostas aos alunos e garantir que estes estavam esclarecidos sobre os mesmos.

Na turma do 3.º ano, como objetivo geral, surgiu a criação de um jornal de parede em que os alunos afixassem, essencialmente, notícias sobre assuntos que considerassem pertinentes. Na turma do 5.º ano, a proposta foi desenvolver um cartaz que informasse sobre o teatro resultante do seu Projeto de Turma. Nestas propostas de trabalho é de extrema importância que os alunos tenham conhecimento dos objetivos da produção textual que desenvolvem (Contente, 1995).

No que se refere ao objetivo proposto pelo PIPS que previa que os alunos elaborassem uma estrutura reflexiva sobre o processo de escrita que envolvesse planificar, textualizar e rever, o observado foi que, em nenhum dos ciclos, os alunos seguiam esta metodologia para uma redação textual. A fase de planificação, quando existente, ou seja, quando os alunos não escrevem “automaticamente” tudo aquilo que lhes surge “na cabeça”, é apenas mental – os alunos não elaboram uma planificação/esquema de ideias antes de redigirem um texto. Na fase da textualização, os alunos demonstram preocupar-se apenas com aspetos como a ortografia ou a caligrafia (Carvalho, 2001), em vez de fazerem uma reflexão mais aprofundada sobre aquilo que redigiram, tal como ter em conta aspetos formais (gramaticais) ou de conteúdo coerente. Para a fase da revisão, Carvalho (2001, p. 76) refere que “rever levanta dificuldades à criança/adolescente, dada a sua natureza predominantemente mental, com o conseqüente grau de abstracção, da tarefa”. Uma vez mais, nesta fase, os alunos mostraram estar apenas atentos a aspetos relacionados com a ortografia, caligrafia, mas alguns revelaram também cuidado com a estrutura, sobretudo a nível dos parágrafos.

Analisando todos os dados recolhidos, conclui-se que os alunos, no final das intervenções, obtiveram resultados muito bons, apesar das limitações notadas. O primeiro aspeto refere-se ao facto de estas turmas nunca terem trabalhado diretamente segundo as metodologias propostas, o que demandou um esforço redobrado para que os alunos as compreendessem e realizassem as atividades da melhor forma:

i) Ao nível das produções escritas:

No 1.º Ciclo, houve um esforço para que os alunos seguissem esta prática, explicando-lhes, em cada momento, aquilo que era suposto fazerem, refletiram, reverem e reescreverem. Os alunos tinham conhecimento da etapa da planificação, mas quando a punham em prática, era mental e não escrita, o que não resultava na organização das ideias-chave para o texto. A etapa de revisão era fraca ou inexistente. A este nível, os bons resultados foram evidentes, durante e após a implementação do PIPS. Nesta turma, os resultados foram muito bons, pois a maioria dos alunos conseguiu escrever uma notícia, com as devidas características. Apenas um grupo não alcançou este objetivo.

Já no 2.º Ciclo, a proposta de escrita revelou ser mais simples, pois os textos, naturalmente mais curtos, estavam inseridos no cartaz. Ainda assim, também apenas um grupo não atingiu o objetivo de escrita proposto, pois o texto revisto continuou a assemelhar-se ao texto de um convite. Os restantes grupos realizaram as atividades como previsto, seguindo as fases de redação textual, as quais conheciam, mas não tinham por hábito seguir.

ii) Ao nível do laboratório gramatical:

Em ambas as turmas, os alunos desconheciam esta metodologia de trabalho. O laboratório gramatical exigiu um esforço acrescido da parte dos alunos, pois estes eram levados a refletir sobre aquilo que estava a ser trabalhado e a ser eles próprios a levantar questões (hipóteses). Isto ao contrário do que estavam habituados a fazer: primeiro, era-lhes ensinada a regra gramatical, e, depois, faziam exercícios.

Na turma do 3.º ano, o primeiro conteúdo a ser abordado foi o da “Frase negativa e frase afirmativa”, o que, por ser um tópico bastante presente na oralidade dos alunos, lhes facilitou a compreensão desta metodologia de trabalho e

um melhor desempenho nos exercícios gramaticais, igualmente observado no trabalho do conteúdo seguinte (“Expansão e redução de frases”).

A turma do 5.º ano também realizou bastante bem os exercícios gramaticais, mesmo desconhecendo a metodologia. Inicialmente, os alunos necessitaram de alguns esclarecimentos sobre como fluiria o trabalho a realizar, pois não compreendiam como seria possível aprender gramática, sem antes aprender a regra. Apenas alguns alunos necessitaram de mais apoio por não lhes estar a ser tão óbvia esta forma de trabalho. O conteúdo abordado (“Palavras simples e palavras derivadas”) fez com que esta atividade se tornasse mais lúdica para os alunos, pois o facto de explorar os afixos resultou num “jogo” de descoberta de palavras, por vezes novas, e dos seus significados.

Um outro aspeto observado durante a realização das atividades do PIPS, tanto na turma do 3.º ano, como na turma do 5.º ano, foi que os alunos não leem previamente os enunciados dos exercícios propostos. Para contrariá-lo, uma das práticas foi ler previamente em conjunto com os alunos os enunciados; outra prática foi pedir que o aluno lesse novamente o enunciado e dissesse o que tinha compreendido, cada vez que estes solicitassem o esclarecimento de uma dúvida, o que normalmente acontecia por falta de leitura do enunciado, Assim, era facilmente verificável se a dúvida decorria da falta de leitura ou se da correta leitura do enunciado apresentado.

Estes aspetos foram compreendidos como desafios que surgem naturalmente durante a prática profissional. Todos eles foram analisados e resolvidos da melhor forma, de maneira a serem construtivos e para a melhoria de uma prática profissional futura.

Após as sessões de intervenção, e terminada a implementação do PIPS, conclui-se que proporcionar um método de escrita aos alunos (planificação, textualização e revisão) promove o desenvolvimento não só de competências de produção textual, mas também de competências a nível cognitivo, tais como as de organização das ideias e de reflexão sobre aquilo que realizam. O laboratório gramatical, que se inseriu no contexto das atividades de escrita, também revelou ser uma metodologia impulsionadora da compreensão dos conteúdos gramaticais, de uso recorrente pelos alunos, para que estes os explorassem e descobrissem, de forma mais natural e significativa, e não simplesmente imposta.

Devido às características de ambas as turmas, houve um esforço acrescido para que as atividades propostas fossem apelativas e motivadoras para os alunos e que estes estivessem

sempre bem esclarecidos em cada uma das fases de implementação do PIPS. Com efeito, quando os alunos estão bem informados sobre as atividades, os conteúdos e os objetivos a serem desenvolvidos, as sessões fluem da melhor forma. Isto notou-se, sobretudo, quando lhes foram apresentados os pré-testes e os pós-testes, momentos em que os alunos foram recorrentemente esclarecidos de que não eram testes formais.

Em suma, a inserção de exercícios gramaticais nas atividades de escrita revelou ser uma proposta bastante eficaz, pois, ao contextualizar os exercícios gramaticais, os alunos compreendiam melhor os conteúdos. A metodologia do laboratório gramatical permitiu que eles explorassem cada conteúdo de forma a compreendê-lo, e não apenas memorizá-lo. Tal como afirma Silva (2011, p. 527), “ganha todo o sentido a opção por um caminho de ensino-aprendizagem que conduza os alunos a um verdadeiro desenvolvimento da linguagem, pela descoberta do conhecimento gramatical, pela promoção de competências comunicativas, pela reflexão sobre a linguagem e sobre o pensamento”.

Em ambas as turmas, os objetivos propostos no PIPS foram alcançados e as atividades planeadas para cada intervenção foram muito bem realizadas pelos alunos.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Carlos Amarante (2015). *Projeto Educativo – Percursos com futuro – 2015-2018*. Braga: Agrupamento de Escolas Carlos Amarante.
- Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches (2014). *Projeto Educativo 2013-2017*. Braga: Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2009). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita – construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L.A. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. F. (2005). Ensino da escrita e comunidade da aprendizagem. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva & J. Pimenta (Orgs.). *A Escrita na Escola, Hoje: problemas e desafios* (pp. 27-48). Braga: Universidade do Minho.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Camps, A. (2005). Ponto de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. da Silva & J. Pimenta (Orgs.). *A Escrita na Escola, Hoje: problemas e desafios* (pp. 11-26). Braga: Universidade do Minho.
- Cardoso, I. (2009). *A Relação com a Escrita Extra-escolar e Escolar: um estudo no Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, J. A. B. (2001). O ensino da escrita. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho & A. Gomes (Orgs.). *Ensinar a escrever: teoria e prática: actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* (pp. 73-92). Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (2012). Ensinar e Aprender a Escrever no Século XXI – (re)configurando um Velho Objeto Escolar (pp. 1-15). In *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU.
- Carvalho, J. A. B. (2014). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interacções*, 27, 186-206.
- Carvalho, J., Silva, A., & Pimenta, J. (2006). Uso da Escrita em Diferentes Disciplinas Escolares: Construção ou reprodução de conhecimento. Atividades de escrita e aprendizagem. In

- III Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* (pp. 21-31). Leiria: ESSE/IPL & CIEd/UMinho.
- Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Costa, F. & Bom, L. (2016). *Livro aberto. Português - 5.º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Conhecimento explícito da língua*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C. & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-379.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. In DEB (2002). *Avaliação das aprendizagens - das concepções às práticas* (pp. 65-74). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N. & Rocha, V. (2016). *Alfa. Português 3. 3.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Marques, I., Moreira M. A. & Vieira, F. (1996). *A Investigação-acção na formação de professores: um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação*. Braga: Universidade do Minho.
- Neto, A. L. R. (2015). *O ensino e aprendizagem de perífrases verbais através de laboratórios gramaticais*. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (1992). Pilares de uma prática educativa. In S. Niza, A. Nóvoa, F. Marcelino & J. R. do O. (Orgs.). *Escritos sobre educação* (pp. 160-163). Lisboa: Tinta-da-China.
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...e escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013) (Coord.). *Atividades para o ensino da língua: produção escrita: 1º e 2º ciclos do ensino básico*. Aveiro: UA Editora.

- Pereira, M. L. A. (2002). *Das Palavras aos Actos – Ensaio sobre a escrita na escola*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Silva, A. C. (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. C. (2011). Autonomia e Aprendizagem pela Descoberta: o caso das Gramáticas Escolares da TLEBS. *In Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia/5.º Encontro do GT-PA* (pp. 523-533). Braga: Universidade do Minho - Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Silva, A. C. (2016). Sobre a metodologia do Laboratório Gramatical: apropriação num manual de Português do 1.º Ciclo. Comunicação apresentada nas *I Jornadas em Estudos da Criança*. Braga: Universidade do Minho.
- Silvano, P. & Rodrigues, S. (2010). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. *In A. M. Brito (Org.). Gramática, História, Teorias e Aplicações* (pp. 275-286). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Anexos



A Notícia

...e a frase



Assinala com um X a resposta correta.

1. Quem escreve uma notícia é o ...
 ... escritor. ... jornalista.
2. O que é uma notícia?
 ... é um texto narrativo, de interesse geral, no qual é descrito um acontecimento.
 ... é um texto em verso onde se conta uma história do passado, imaginada pelo autor.
3. Qual a função das notícias?
 Divertir o leitor. Informar o leitor.
4. Onde se encontra este tipo de textos?
 Enciclopédias, jornais, livros de contos. Revistas, jornais.
5. Que estrutura tem uma notícia?
 Título, *lead* e corpo da notícia. Título, *lead*, introdução, desenvolvimento e conclusão.
6. No primeiro parágrafo da notícia (ou *lead*), encontramos sobre o acontecimento:
 Como? Onde? Porquê? Quem? O quê? Onde? Quando?
7. Qual o tipo de linguagem utilizado na notícia?
 A linguagem deve ser simples e clara, utilizando principalmente nomes e verbos, e com frases declarativas curtas.
 A linguagem deve ser rica em adjetivos, com frases complexas e vocabulário específico
8. Que palavras se usam em frases negativas?
 Não, sempre, sim. Não, nunca, jamais.
9. Podemos adicionar informação a uma frase?
 Sim. Não.
10. Para que utilizamos a expansão e redução de frases?
 Para escrever textos maiores.
 Para acrescentar mais ideias ao sentido da frase.

A Notícia

...e a frase

Assinala com um X a resposta correta.



1. Quem escreve uma notícia é o ...

...médico.

...jornalista.



2. Qual a função das notícias?

Divertir o leitor.

Informar o leitor.

3. Onde se encontra este tipo de textos?

Enciclopédias e livros de contos.

Jornais e revistas.



4. Qual das imagens representa uma notícia?



5. Que palavras se usam em frases negativas?

Sim, sempre.

Não, nunca, jamais.



Escola Dr. Francisco Sanchez
Prof.ª Anabela Romão
Prof.ª Engeliária Carolina Martins
Turmas: 5ºA

Nome: _____
Data: ____/____/____

Questionário

Sobre as cartazes...

Lê atentamente as questões e assinala com X a opção correta (apenas uma).

- Para que são utilizados os cartazes?
 - Para anunciar um objeto que temos que comprar.
 - Para informar sobre/divulgar uma mensagem (cultural, política, social, ...) ou um produto.
 - Para fazer propaganda dos concertos e festivais de verão.
- Existem duas perguntas importantes que se devem fazer, quando se realiza um cartaz. Quais são?
 - A que público se destina? Onde será colocado?
 - Para que serve o cartaz? Quanto tempo vai durar?
 - Onde e quando vou colocar o cartaz?
- Escolhe a opção correta:
 - O cartaz é só para ser visto para interessados em comprar o produto, assim sendo deve conter muita informação e ser prazeroso à leitura do interessado.
 - O cartaz deve ser apelativo, apenas para crianças e jovens, e ter uma mensagem curta e um texto informativo sobre os festivais de verão que vão existir este ano.
 - O cartaz, que se destina a informar o grande público, deve ser colocado num local de passagem e conter uma mensagem forte e de leitura imediata.
- Quais são as fases necessárias para a elaboração de um cartaz?
 - Escolha o tema, elaboração do texto (mensagem), seleção da imagem, composição (distribuição dos elementos do cartaz) e escolha das cores.
 - Escolha do texto (mensagem), seleção da imagem, composição (distribuição dos elementos do cartaz), escolha das cores e invenção do tema.
 - Elaboração do texto (mensagem), escolha o tema, seleção da imagem, composição (distribuição dos elementos do cartaz) e escolha das cores.
- Como deve ser a mensagem de um cartaz?
 - Apelativa, longa, informativa e de fácil memorização.
 - Curta, sugestiva, clara e de fácil memorização.
 - Clara, longa, sugestiva e de difícil memorização.

©Carolina M. C. Martins

... e agora sobre as palavras...

- Quais os tipos de palavras que existem?
 - Palavras longas e palavras simples.
 - Palavras curtas e palavras derivadas.
 - Palavras simples e palavras derivadas.
- Escolhe a opção correta:
 - As palavras simples não provêm de nenhuma outra palavra (exemplos: ler, rapar, feliz, real).
 - As palavras simples provêm de outras palavras (exemplos: reter, rapar, infeliz, real).
 - As palavras simples não provêm de nenhuma outra palavra (exemplos: reter, rapazada, felizmente, real).
- Podemos formar palavras derivadas através de:
 - Sua família, da prefixação e do dicionário.
 - Prefixação, sufixação e prefixação e sufixação.
 - Sufixação, dicionário e dos significados.
- Observa a parte destacada das palavras e escolhe a opção correta:

desligar cadeiro infelizmente ilha reconstruir

 - À parte destacada di-ze o nome de prefixo.
 - À parte destacada di-ze o nome de sufixo e prefixo base.
 - À parte destacada di-ze o nome de radical ou forma base.
- Escolhe a opção correta relativamente à formação das palavras derivadas:
 - Jornalista – Palavra derivada por prefixação
Desligar – Palavra derivada por sufixação
Desigualdade – Palavra derivada por prefixação e sufixação
 - Antepassado – Palavra derivada por prefixação
Jornalista – Palavra derivada por sufixação
Desigualdade – Palavra derivada por prefixação e sufixação
 - Justiciero – Palavra derivada por prefixação
Jornalista – Palavra derivada por sufixação
Defolhar – Palavra derivada por prefixação e sufixação

©Carolina M. C. Martins

Anexo IV - Grelhas de autoavaliação

Autoavaliação das notícias

Nomes: _____

	Sim	Não	Temos que melhorar
Temos conhecimento sobre o assunto da notícia?			
A notícia segue a estrutura correta: título, <i>lead</i> e corpo da notícia?			
O título é apelativo para a leitura da notícia?			
No <i>lead</i> , foram introduzidas as informações necessárias? (Quem? O quê? Quando? Onde?)			
No corpo da notícia, encontro a informação necessária? (Como? Porquê?)			
Foi utilizada linguagem simples e clara?			
Foram dadas opiniões pessoais?			

Reflexão:

Indica as fases que respeitaste na elaboração do esboço do cartaz.

Pensaste no local em que seria afixado? Sim Não

Pensaste quem será o público a que se destina? Sim Não

A mensagem é curta, sugestiva, clara e de fácil memorização.

A imagem adequa-se à mensagem? Sim Não

Os elementos do cartaz estão bem distribuídos e organizados? Sim Não

As cores escolhidas permitem uma boa leitura do cartaz? Sim Não

O cartaz transmite corretamente a mensagem pretendida? Sim Não

Anexo VI – Bloco do Designer

EB1.1 D., Francisco Santos

17

Tarefas para a elaboração de um cartaz

- Escolha do tema
- Elaboração do texto (mensagem)
- Seleção da imagem
- Composição (distribuição dos elementos do cartaz)
- Escolha das cores

Reflete sobre:

Indica as frases que repetizaste na elaboração do esboço do cartaz.
Pensaste no local em que seria afixado? Sim Não

Pensaste quem seria o público a que se destina? Sim Não

A mensagem é clara, sugestiva, clara e de fácil memorização.
A imagem adequa-se à mensagem? Sim Não

O(s) elemento(s) do cartaz estão bem distribuídos e organizados? Sim Não

As cores escolhidas permitem uma boa leitura do cartaz? Sim Não

O cartaz transmite corretamente a mensagem pretendida? Sim Não

EB1.1 D., Francisco Santos

EB1.1 D., Francisco Santos

17

Esboço inicial do cartaz



EB1.1 D., Francisco Santos

EB1.1 D., Francisco Santos

17

O BLOCO do DESIGNER

EB1.1 D., Francisco Santos

Composição
(distribuição dos elementos do cartaz)

Cores:

Para o cartaz final

Tema: _____

A que público se destina?

Onde vai ser afixado?

Tende:

Manuscrito

Impresso

Outro: _____

Imagem:

Desenho

Computador

Outra: _____

Anexo VII – Tabelas de consolidação

FRASE AFIRMATIVA E FRASE NEGATIVA

A Mafalda leu o texto
O Afonso joga sempre futebol
Todos foram ao circo

A Mafalda não leu o texto
O Afonso nunca joga futebol
Ninguém foi ao circo

Quando transmitimos ideias, podemos afirmar ou negar essas ideias. Quando afirmamos, utilizamos uma frase _____; quando negamos, utilizamos uma frase _____.

Palavras que usamos para construir ou reforçar uma negação:

EXPANSÃO E REDUÇÃO DE FRASES

Conclusões

Informação essencial:

Quem?

+

Uma forma verbal

Exemplo: *A Sofia come.*

Informação Adicional:

O quê?

+

Quando?

+

Onde?

+

Como?

+

(...)

Exemplo: *Às 12h, a Sofia come a sopa apressadamente à mesa.*

Quando acrescentamos informação a uma frase, estamos a fazer uma _____ da frase; quando encurtamos ou reduzimos a informação, estamos a fazer uma _____ da frase.

Podemos também deslocar palavras, ou grupos de palavras, sem alterar o sentido da frase.

Sobre a formação de palavras...

A partir de uma _____ (simples), podemos formar novas palavras, acrescentando determinados elementos (conjunto de letras) que designamos **afixos**.

Os afixos dividem-se em _____ (antes da palavra base) e em _____ (depois da palavra base).

Português | A formação de palavras: palavras simples e palavras complexas | 5.º ano

Em suma...

Existem palavras simples e palavras derivadas.

- ❖ As palavras _____ são aquelas que não provêm de nenhuma outra palavra.
Exemplos: cavalo, feliz, livro, rapaz
- ❖ As palavras _____ são aquelas que se formam a partir de palavras base (ou radicais) através dos processos de derivação: **prefixação**, **sufixação** ou ambos ao mesmo tempo.
Exemplos: infeliz, cavaleiro, livreiro, rapaziada

Nota: A palavra base (ou radical) contém o significado fundamental que pode ser alterado segundo os afixos (prefixos ou sufixos) que lhe são acrescentados.

Adaptado de *Livro Aberto*, 5.º ano, Porto Editora ©Carolina Martins

Anexo VIII - Fichas de exercícios (3.º ano)

3.º Ano

JJ/EB1 de Este S. Mamede

A Notícia

O que é uma notícia?

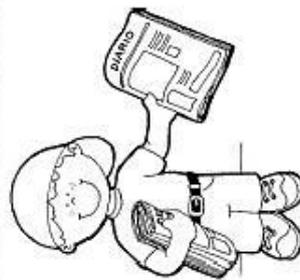
Qual é o principal objetivo de uma notícia?

Qual é o tipo de linguagem utilizada numa notícia?

Onde se encontram este tipo de textos?

Que estrutura tem uma notícia?

No primeiro parágrafo da notícia (ou lead), encontramos sobre o acontecimento?



©Carolina M. C. Martins

3.º Ano

JJ/EB1 de Este S. Mamede

O Texto Informativo

O que é?

Quais são os objetivos do texto informativo?

Que tipos de texto informativo existem?

©Carolina M. C. Martins

POR DENTRO DO COMPUTADOR

De certeza que não imaginas a tua vida sem um computador. Serve para te ajudar nos projetos da escola, para falaras com os teus amigos, para guardares os teus vídeos. Mas sabes como é que tudo funciona? Quando os professores da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Ademar Aguiar e Nuno Santos, abriram o computador no *workshop Programação para Todos* para mostrar o seu interior, os 21 participantes ficaram espantados. "É basicamente espaço vazio", notaram.

Nem Francisco nem Mariana tinham alguma vez visto um computador por dentro. E também não sabiam programar, ou fazer código. Mas numa tarde ficaram fás desta atividade que não é mais do que dar instruções, ou seja, pôr a máquina a fazer aquilo que queremos.

Os computadores são máquinas eletrónicas que obviamente não percebem o que nós dizemos.

Exercício: Voto abstrato. Janeiro de 2017. Indagado(a)

Descreve no texto as palavras que indicam frases negativas. Circula-as.

Que palavra é isso? _____

Assinala com X a opção correta.

	Frase Afirmativa	Frase Negativa
<i>O Francisco não percebe de computadores.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>A Mariana usa regularmente o Tablet.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Os alunos não sabem como usar os computadores por dentro.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>A Sofia não foi ao workshop Programação para Todos.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Alguns gostaram muito de todo de atividades.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lê a seguinte notícia:

CRIANÇAS FAMILICENSES CANTARAM OS REIS



Vozes bem afinadas, coreografia ensaiada, coroas na cabeça e com um enorme sorriso nos lábios. Foi desta forma que mais de um milhar de crianças famalicenses subiram ao palco do grande auditório da Casa das Artes de Vila Nova de Famalicão para cantar os Reis.

O "Cantar dos Reis Infantil", assim se chama a iniciativa promovida todos os anos pela Câmara Municipal, contou com a participação de uma dezena de instituições educativas do concelho. (...) Na plateia, e entre aqueles que não quiseram perder o momento, estava o presidente da Câmara Municipal, Paulo Cunha.

O edil não esconden o agrado por ver que as tradições são levadas a sério pelos mais novos e aproveitou para desejar um bom ano a toda a comunidade educativa famalicense. Também os seniores tiveram direito a festejar. O evento "Cantar dos Reis Sénior" decorreu no Pavilhão das Lameiras, com a participação de 800 seniores que integram o projecto municipal "Mais e Melhores Anos".

Retira do texto frases nas negativas:

Porque consideraste essas frases como "frases negativas"?

Consegue passá-las para frases afirmativas?

EXPANSÃO DE FRASES

1. *Completa a frase acrescentando todas as elementos que encontrares na caixa em*

baixo:

A Sofia cantou...

em janeiro os reis pela aldeia alegremente

2. *Sem mudar o sentido, reescreve a frase organizando as suas elementos da*

outra forma.

3. *Completa a frase com as indicações solicitadas.*

O Francisco viajou... (Quando? Como?)

Comeu pipocas... (Quem? Onde?)

Apanha o combolo... (Quem? Quando? Onde?)

O pardal voa... (Como? Onde?)

Corre... (Quem? Como? Quando? Onde?)

Nome: _____

Data: ____/____/____

REDUÇÃO DE FRASES

- Entrou o honrado ministro na sala em que os dois impostores trabalhavam com os teares vazios.
- A Ana desatou-se a rir às gargalhadas no teatro.
- Um dia, o cão fugiu velozmente pelo portão do jardim.
- A Sara sentou-se corretamente à mesa, naquele jantar formal da família.
- Há muitos meses atrás, o Francisco nasceu com muito peso, no Porto.

Resuma as frases.

Rescreve as frases, apenas com os elementos principais.

1 _____

2 _____

3 _____

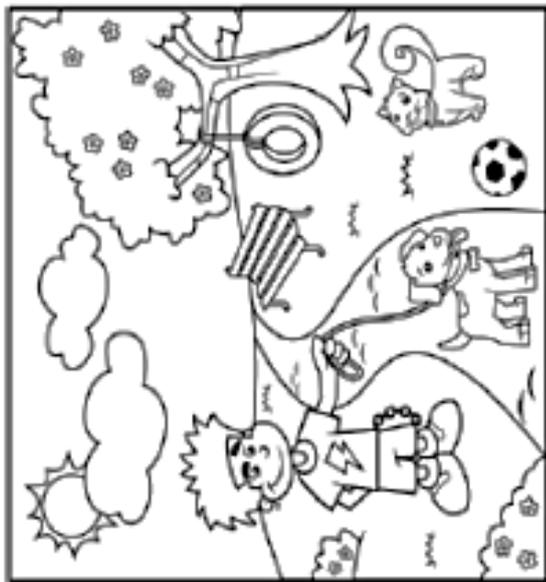
4 _____

5 _____

Nome: _____

Data: ____/____/____

Atividades e Imagens:



Escreva três frases completas sobre ele (com informação essencial e informação adicional):

Nome: _____

Data: ____/____/____

EXPANSÃO E REDUÇÃO DE FRASES

Frase Simples:



Frase com mais informação:

Quem?	↑	 A menina
Verbo	↑	comeu
O que?	↑	 a sopa
Como?	↑	 com a colher
Onde?	↑	 na escola
Quando?	↑	 ao almoço

FRASE AFIRMATIVA



Legenda:

	menina		casa
	sopa		menina
			bolo

Sobre a formação de palavras...

A partir de uma _____ (simples), podemos formar novas palavras, acrescentando determinados elementos (conjunto de letras) que designamos afixos.

Os afixos dividem-se em _____ (antes da palavra base) e em _____ (depois da palavra base).

2. Lê o seguinte excerto:

— Senhor cavaleiro, não somos endiabrados nem desconuiais, mas dois religiosos de S. Bento que levamos nozco cuminho, e não sabemos se neste coche vêm ou não forçadas princesas algumas.

(...)

Sancho Pança, que viu o frade no chão, apenando-se velozmente de seu amo, arremeteu sobre ele e começou a tirar-lhe as vestes. Niuto chegaram dois moços dos frades e perguntaram-lhe porque o dezia. Respondeu-lhes Sancho que aquilo a ele lhe cabia legitimamente, como de-ppojos da batalha que seu senhor Dom Quixote vencera.

Dom Quixot de la Mancha, Miguel de Cervantes

2.1. Analisa as palavras que estão assinaladas e preenche a seguinte tabela:

Palavra	Palavra Base	Processo de Formação

3. Assinala as palavras conforme pedido:

(1) Palavras simples

caracol garraão lista alistar triste seca graça

(2) Palavras derivadas por prefixação

engarrafado garraão listagem alistar caracol impossível

(3) Palavras derivadas por sufixação

engraçado garraão cavaleiro rapidamente eucaracolar

(4) Palavras derivadas por prefixação e sufixação

engraçado garraão eucaracolar enrustecido impossível

4. Forma palavras, conforme o indicado:

(1) Palavras derivadas por prefixação

feliz _____
contente _____
graca _____

(2) Palavras derivadas por sufixação

rapaz _____
possível _____
craba _____

(3) Palavras derivadas por prefixação e sufixação

caracol _____
feliz _____
garraça _____

Como organizar uma notícia:

1. Informações importantes:

Quê? O dia de aniversário de aguentante.
 Quem? O tempo de tempo ano.
 Quando? De manhã.
 Onde? De escola de escola.
 Porquê? Porque seja ano.

2. Título:

O aniversário de aguentante.

3. Local:

O dia de aniversário de aguentante
 ocorre sempre em 2017 e no dia 23 de
 fevereiro.

4. Corpo da notícia:

Quando chegou ao aguentante e entrou
 no campo de futebol começaram a brincar.
 Saíram muitos atiradores como artilheiros
 de artilheiros e artilheiros e todo de jogar - jogar
 a arma toda, brincar e artilheiros e artilheiros
 a arma e o jogo de futebol.
 Os alunos de turismo ao chegar ao
 almoço e o Filipe Lima chegou para falar
 sobre o plano.

Anexo XI - Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos para exploração do Texto Informativo e da Notícia

O Texto Informativo

O que é?

Um texto informativo é um texto informativo preciso e importante sobre um determinado assunto.

Quais são as objetivos do texto informativo?

Objetivo é transmitir de forma ordenada e objetiva de informação.

Quais são as indagações que exigem respeito a factos concretos e regularização regular.

Quais tipos de texto informativo existem?

Exemplos: a notícia, o artigo, os posters, os avisos, as notícias, etc.

etc.

A Notícia

O que é uma notícia?

É um texto que informa o leitor sobre um fato ou acontecimento;

Qual é o principal objetivo de uma notícia?

O principal objetivo é informar o leitor;

Qual é o tipo de linguagem utilizado numa notícia?

utiliza linguagem clara;

Onde se encontram este tipo de textos?

jornais e revistas;

Que estrutura tem uma notícia?

Título, lead e o corpo de notícia;

No primeiro parágrafo da notícia (ou lead), encontramos sobre o acontecimento?

Quem? O que? Onde? Quando?



Anexo XIII – Exercícios no âmbito do laboratório gramatical realizados pelos alunos do 3.º ano

POR DENTRO DO COMPUTADOR

De certeza que não imaginas a tua vida sem um computador. Serve para te ajudar nos projetos da escola, para falares com os teus amigos, para guardares os teus vídeos. Mas sabes como é que tudo funciona?

Quando os professores da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Ademar Aguiar e Nuno Santos, abriram o computador no *workshop Programação para Todos* para mostrar o seu interior, os 21 participantes ficaram espantados. “É basicamente espaço vazio”, notaram.

Nem Francisco nem Mariana tinham alguma vez visto um computador por dentro. E também não sabiam programar, ou fazer código. Mas numa tarde ficaram fãs desta atividade que não é mais do que dar instruções, ou seja, pôr a máquina a fazer aquilo que queremos.

Os computadores são máquinas eletrónicas que obviamente não percebem o que nós dizemos.

Revista Visão Júnior, janeiro de 2017 (adaptado)

Descobre no texto as palavras que indicam frases negativas. Circula-as.

Que palavra é essa? Não.

Assinala com X a opção correta.

	Frase Afirmativa	Frase Negativa
O Francisco não percebe de computadores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
A Mariana usa regularmente o Tablet.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os alunos não sabiam como eram os computadores por dentro.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
A Sofia não foi ao workshop Programação para Todos.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Alguns gostaram muito da tarde de atividades.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Retira do texto frases na negativa.

"A plateia, e entre aqueles que não quiseram perder o momento, estava o presidente da Câmara Municipal, Paulo Cunha."

"O edil não escondeu o agudo sorriso que as tradições são guardadas a sério pelos mais novos e a transmitiu para deixar um bom ar a toda a comunidade educativa da malhada."

Porque consideraste essas frases como "frases negativas"?

Porque nas duas, têm a palavra "não".

Consegues passá-las para frases afirmativas?

^{T.P.C.}
~~"O Sr. João, e outros aqueles que quiseram perder o momento, estavam o presidente da Câmara Municipal, Paulo Cunha".~~
~~"O edil esqueceu o agradecimento por aver que as tradições são levadas a sério pelos mais novos, e aproveitou para desejar um bom ano a toda a comunidade educativa garralicense."~~

1. Completa a frase, acrescentando todos os elementos que encontras na caixa em baixo:

A Sofia cantou...

~~A Sofia cantou alegremente os reis, em janeiro pela aldeia.~~

em janeiro

os reis

pela aldeia

alegremente

Reescreve as frases, apenas com os elementos principais:

1 Entrou o honrado ministro.

2 Os dois desatou-se a rir.

3 O cão fugiu.

4 Os Yara sentou-se.

5 O Francisco nasceu.

3. Completa a frase com as indicações solicitadas.

O Francisco viajou... (Quando? Como?)

O Francisco viajou de manhã de avião.

Comeu pipocas... (Quem? Onde?)

O gato comeu pipocas na sofá.

Apanha o comboio... (Quem? Quando? Onde?)

El Rui apanha o comboio de tarde na paragem.

O pardal voa... (Como? Onde?)

O pardal voa com as asas na liberdade.

Corre... (Quem? Como? Quando? Onde?)

O atleta corre feliz de manhã na pista.

EXPANSÃO E REDUÇÃO DE FRASES

Conclusões

Informação essencial:

Quem? + Uma forma verbal

Exemplo: A Sofia come.

Informação Adicional:

O quê? + Quando? + Onde? + Como? + (...)

Exemplo: Ao almoço, a Sofia come a sopa apressadamente à mesa.

Quando acrescentamos informação a uma frase, estamos a fazer uma expansão da frase; quando encurtamos ou reduzimos a informação, estamos a fazer uma redução da frase.

Podemos também deslocar palavras, ou grupos de palavras, sem alterar o sentido da frase.

FRASE AFIRMATIVA E FRASE NEGATIVA

Afirmativa

A Mafalda leu o texto
O Afonso joga sempre futebol
Todos foram ao circo

Negativa

A Mafalda não leu o texto
O Afonso nunca joga futebol
Ninguém foi ao circo

Quando transmitimos ideias, podemos afirmar ou negar essas ideias. Quando afirmamos, utilizamos uma frase afirmativa; quando negamos, utilizamos uma frase negativa.

Palavras que usamos para construir ou reforçar uma negação:

Não, nunca, jamais

Anexo XIV - Exercícios no âmbito do laboratório gramatical realizados pelos alunos do 5.º ano

I. Atenta nas seguintes palavras:

feliz	infelizmente	felicidade	infeliz
descontente	contente	contentamento	descontentamento
folhagem	folha	desfolhar	desfolhada

1.1. Consegues distinguir as palavras simples das derivadas?

Palavras Simples	Palavras Derivadas
feliz	infelizmente / felicidade / infeliz
contente	descontente / contentamento /
folha	descontentamento
	folhagem / desfolhar /
	desfolhada

1.1. Consegues distinguir as palavras simples das derivadas?

Palavras Simples	Palavras Derivadas
feliz	descontentamento
folha	desfolhada
contente	contentamento
...	...

1.2. Consegues agrupar as palavras do 2.º grupo por semelhanças?

A	B	C
infeliz	felicidade	infelizmente
descontente	contentamento	descontentamento
	folhagem	desfolhar / desfolhada

1.3. Que semelhanças encontraste?

- A) Foi acrescentado um elemento à palavra simples.
- B) Foi acrescentado um elemento depois da palavra simples.
- C) Foi acrescentado um elemento antes e outros depois da palavra simples.

3. Assinala as palavras conforme pedido:

(1) Palavras simples

caracol garraão lista alistar triste seca graça

(2) Palavras derivadas por prefixação

engarrafado garraão listagem alistar caracol impossível

(3) Palavras derivadas por sufixação

engraçado garraão cavaleiro rapidamente encaracolar

(4) Palavras derivadas por prefixação e sufixação

engraçado garraão encaracolar entristecido impossível

4. Forma palavras, conforme o indicado:

(1) Palavras derivadas por prefixação

<u>feliz</u>	<u>infeliz</u>
<u>contente</u>	<u>descontente</u>
<u>graça</u>	<u>desgraça</u>

(2) Palavras derivadas por sufixação

<u>rapaz</u>	<u>rapaziada</u>
<u>possível</u>	<u>possivelmente</u>
<u>casa</u>	<u>casarão</u>

(3) Palavras derivadas por prefixação e sufixação

<u>caracol</u>	<u>encaracolado</u>
<u>feliz</u>	<u>infelizmente</u>
<u>garrafa</u>	<u>engarrafado</u>

Sobre a formação de palavras...

A partir de uma palavra base (simples), podemos formar novas palavras, acrescentando determinados elementos (conjunto de letras) que designamos **afixos**.

Os **afixos** dividem-se em prefixos (antes da palavra base) e em sufixos (depois da palavra base).

Português | A formação de palavras: palavras simples e palavras complexas | 5.º ano

Em suma...

Existem palavras simples e palavras derivadas.

❖ As palavras simples / base são aquelas que não provêm de nenhuma outra palavra.

Exemplos: cavalo, feliz, livro, rapaz

❖ As palavras derivadas são aquelas que se formam a partir de palavras base (ou radicais) através dos processos de derivação: **prefixação**, **sufixação** ou ambos ao mesmo tempo.

Exemplos: infeliz, cavaleiro, livreiro, rapaziada

Nota: A palavra base (ou radical) contém o significado fundamental que pode ser alterado segundo os afixos (prefixos ou sufixos) que lhe são acrescentados.