

# **CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA**

## **Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico**

**João Costa  
Assunção Caldeira Cabral  
Ana Santiago  
Filomena Viegas**

**Versão Final - Setembro de 2010**

**(Documento a aguardar arranjo gráfico)**

# Índice

Nota introdutória	4
<b>1. O papel do Conhecimento Explícito da Língua no Programa de Português</b>	<b>5</b>
1.1. O que se entende por Conhecimento Explícito da Língua? Qual a diferença face ao Funcionamento da Língua?	6
1.2. Para quê trabalhar o Conhecimento Explícito no ensino básico?	13
1.3. Que métodos para trabalhar o Conhecimento Explícito da Língua no ensino básico?	23
Textos referidos	37
<b>2. Exemplos de actividades para o Conhecimento Explícito da Língua</b>	<b>39</b>
<b>Conjunto 1: Expressão do tempo</b>	<b>41</b>
Actividade 1 – 1.º Ciclo “Com que palavras medimos o tempo?”	41
Actividade 2 – 1.º Ciclo “Como situamos acontecimentos no tempo quando falamos?”	44
Actividade 3 – 1.º Ciclo “Como localizo situações diferentes na linha do tempo?”	46
Actividade 4 – 1.º Ciclo “Como expresso situações que se sucedem e que são habituais?”	48
Actividade 5 – 2.º Ciclo “Em que grupo da frase encontro as informações temporais?”	52
Actividade 6 – 2.º Ciclo “Como expresso as informações temporais?”	56
Actividade 7 – 3.º Ciclo “Sob que formas expresso um modificador com valor temporal?”	60
Actividade 8 – 3.º Ciclo “Como percebemos a duração do que é descrito por um verbo?”	64
Actividade 9 – 3.º Ciclo “Como sei se um autor está a referir um facto realmente acontecido ou a anunciar o que ainda está para acontecer?”	70
<b>Conjunto 2: Funções sintácticas</b>	<b>75</b>
Actividade 1 – 1.º Ciclo “Quais são as funções dos grupos mais importantes da frase?”	75
Actividade 2 – 1.º Ciclo “O sujeito é sempre igual?”	79
Actividade 3 – 1.º Ciclo “O grupo verbal pode incluir outros grupos mais pequenos? Qual a sua função?”	81
Actividade 4 – 1.º Ciclo “Para além do verbo e do complemento directo, posso ter outros grupos no predicado?”	84
Actividade 5 – 1.º Ciclo “Há vírgulas proibidas?”	85
Actividade 1 – 2.º Ciclo “Como sei a que se refere um sujeito nulo?”	87

Actividade 2 – 2.º Ciclo “Qual a função das palavras que colocamos à direita dos verbos <i>ser</i> e <i>estar</i> ?”	90
Actividade 3 – 2.º Ciclo “Quando quero oferecer alguma coisa <u>a alguém</u> , que função sintáctica devo usar na frase?”	93
Actividade 4 – 2.º Ciclo “Que funções sintácticas devo conhecer quando digo a alguém <i>Gosto de ti todos os dias?</i> ”	95
Actividade 1 – 3.º Ciclo “Que formas têm e o que modificam os modificadores?”	99
Actividade 2 – 3.º Ciclo “Como se distingue o modificador do grupo verbal do complemento oblíquo?”	102
<b>Conjunto 3: Registos de Língua</b>	106
Actividade 1 – 1.º Ciclo “Como falamos de forma educada com pessoas diferentes?”	106
Actividade 2 – 1.º Ciclo “Os sinónimos são mesmo iguais?”	109
Actividade 3 – 2.º Ciclo “Como nos dirigimos a quem não tratamos por <u>tu</u> ?”	116
Actividade 4 – 2.º Ciclo “Os registos formal e informal também se usam na internet?”	124
Actividade 5 – 3.º Ciclo “‘que’, ‘em que’ ou ‘de que’?”	127
Actividade 6 – 3.º Ciclo “A mesma palavra pode pertencer a registos diferentes em lugares diferentes?”	132
<b>3. Bibliografia e recursos</b>	135

## Nota introdutória

O presente Guião para a Implementação dos Programas pretende constituir um instrumento auxiliar para o docente que se encontra a trabalhar os Programas de Português, homologados em 2009.

Neste guião, trabalha-se, em particular, a competência **Conhecimento Explícito da Língua**. Foi nosso objectivo explicitar o papel e a natureza desta competência nos programas, o que significa ensinar gramática numa perspectiva articulada com outras competências e quais as implicações metodológicas desta concepção do ensino da gramática para o trabalho de didáctica da língua.

O guião encontra-se organizado da seguinte forma:<sup>1</sup>

Em 1., apresenta-se uma introdução à competência *Conhecimento Explícito da Língua* e ao seu papel nos programas, apresentando-se alguns critérios metodológicos para o trabalho sobre gramática, bem como breves reflexões sobre práticas tradicionais no ensino da gramática.

Em 2., são apresentados três conjuntos de actividades a desenvolver junto dos alunos, organizadas por temas (Expressão do Tempo, Funções Sintácticas e Registos de Língua). Estas actividades pretendem ilustrar como trabalhar a competência *Conhecimento Explícito da Língua* para diferentes fins, tendo-se privilegiado o princípio da progressão entre ciclos na exemplificação.

Em 3., é apresentada uma lista bibliográfica de apoio ao trabalho sobre *Conhecimento Explícito*, bem como um conjunto de recursos disponíveis na Internet, que os docentes poderão utilizar criticamente.

As actividades propostas foram sujeitas a experimentação em sala de aula em cerca de 800 turmas. Agradecemos aos professores que participaram e que nos enviaram comentários e sugestões de melhoria de muitas delas.

---

<sup>1</sup> As partes 1 e 3 são da responsabilidade de João Costa; as actividades sobre Expressão do Tempo foram elaboradas por Assunção Caldeira Cabral e Filomena Viegas; as actividades sobre Funções Sintácticas foram elaboradas por Ana Santiago; as actividades sobre Registos de Língua foram elaboradas por João Costa.

## 1. O papel do Conhecimento Explícito da Língua no Programa de Português

Nos estudos preparatórios que conduziram à elaboração dos novos Programa de Português (DGIDC 2008), foi possível observar e quantificar alguns dados amplamente conhecidos:

- i) Os nossos alunos, em final de ciclo, têm dúvidas e dificuldades na resolução de problemas e exercícios que envolvam conhecimento de gramática;
- ii) Os nossos alunos, em final de ciclo, têm dúvidas e dificuldades em realizar tarefas que convoquem explicitação de conhecimento gramatical;
- iii) Muitos docentes consideram que o trabalho sobre gramática é menos útil do que o trabalho sobre competências de leitura, escrita e produção e expressão oral.

Perante estes dados, importa entender por que motivo há problemas no ensino e aprendizagem da gramática e por que motivo estes problemas são tão persistentes.<sup>2</sup> São vários os trabalhos que se têm dedicado a esta questão e que encontram factores explicativos em áreas tão diversas quanto a formação inicial e contínua dos docentes quanto o papel dos exames.<sup>3</sup> Um dos factores comumente apontados como explicativo dos problemas no ensino/aprendizagem da gramática são as contradições existentes entre os próprios documentos orientadores.

Tomemos como referência os Programas de 1991, agora revogados, e o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, publicado em 2001. Conforme discutido em Duarte (1991), os Programas de 1991 atribuem ao estudo da gramática – referido como “Funcionamento da Língua” - um lugar periférico, havendo recomendações explícitas para o seu estudo ser feito sempre em contexto. Este estatuto periférico era até evidente na própria organização do documento, que não reservava para a descrição gramatical conteúdos, mas apenas “níveis e processos de operacionalização”, ao contrário do que se fazia com as restantes competências. Já no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, a gramática – aqui referida como “Conhecimento Explícito da Língua” – é considerada uma competência essencial, a par das restantes competências e uma das áreas nucleares do currículo. Nos últimos oito anos, estes dois documentos conviveram com indicações contraditórias e legitimando práticas divergentes. Veremos adiante que as divergências são de fundo, uma vez que as pressuposições sobre o trabalho a desenvolver sobre gramática e língua são muito distintas.

Quando se lê a nota de apresentação do *Currículo Nacional do Ensino Básico*, entende-se que este documento não só não dispensa a formulação de programas, como prevê que sejam elaborados novos programas para as várias disciplinas. Os

---

<sup>2</sup> Delgado Martins et al. (1987) e Costa (2008) mostram que, no final do ensino secundário, os alunos têm graves lacunas de conhecimento gramatical. Apesar de haver duas décadas a separar estes dois estudos, os resultados são semelhantes.

<sup>3</sup> Duarte (1992, 1996, 2000), entre outros.

programas a elaborar deviam especificar as orientações gerais dadas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, que serviria como documento enquadrador e orientador de carácter mais geral.

É neste contexto que surgem os Programas de Português do Ensino Básico de 2009. Estes programas visam dar conteúdo às linhas orientadoras previstas no Currículo Nacional e, assim sendo, não dispensam uma leitura daquele documento. Estamos, portanto, perante um documento programático que assume:

- a) Um trabalho sobre *Conhecimento Explícito da Língua* enquanto competência autónoma (com um estatuto idêntico ao das outras competências) e não apenas instrumental e transversal.
- b) Um trabalho sobre *Conhecimento Explícito da Língua* e não sobre *Funcionamento da Língua*.

Importa, então, reflectir um pouco sobre estas duas assunções, para que nos seja possível uma apropriação adequada dos pressupostos do programa, sem a qual se torna difícil uma implementação eficaz.

Uma vez que, como referimos acima, é sabido que muitos docentes não reconhecem a utilidade/interesse do trabalho sobre gramática, importará também rever alguns dos motivos que justificam o investimento sobre esta competência.

### **1.1. O que se entende por Conhecimento Explícito da Língua? Qual a diferença face ao Funcionamento da Língua?**

À primeira vista, poderá parecer indiferente o termo utilizado para referir o trabalho sobre gramática. Contudo, a distinção entre “Funcionamento da Língua” e “Conhecimento Explícito da Língua”, que afasta os programas anteriores do actual programa, encerra um conjunto de implicações diferentes sobre o trabalho a fazer sobre a língua. Analisemos as que mais directamente afectam a implementação do programa:

#### **⇒ O papel do conhecimento implícito e a gramática que todos os alunos sabem.**

O termo “Conhecimento Explícito” só faz sentido tendo como referência a ideia de que existe conhecimento implícito sobre a língua. Por outras palavras, um trabalho sobre conhecimento explícito assume, de forma inequívoca, que os alunos são falantes competentes, ou seja, utilizadores da língua que mobilizam de forma automática regras gramaticais para gerar e produzir enunciados na sua língua. Consideremos um exemplo simples: o que acontece quando ouvimos uma frase como “Podes fechar a janela?”

Aquilo que é, de facto, produzido é um conjunto de sons (material acústico físico), que, enquanto falantes competentes, somos capazes de reconhecer como material linguístico. O nosso **CONHECIMENTO FONÉTICO** dá-nos instrumentos para discriminar os sons que são linguisticamente relevantes dos que não são.

Em função de inúmeros factores, como a velocidade de elocução ou características regionais, pode acontecer que o que é, de facto, dito não corresponda a todos os sons interpretados. Para a frase em questão, é possível conceber uma pronúncia como [ˈpɔdˈʃarɐzɐˈnɛɪɐ]. Nesta pronúncia, a sílaba /fe/ é omitida. Todavia, isso não afecta a nossa compreensão do enunciado. O nosso **CONHECIMENTO FONOLÓGICO** permite-nos, intuitivamente, recuperar sons e estabelecer relações entre sons.

O nosso **CONHECIMENTO MORFOLÓGICO** permite, por exemplo, que saibamos reconhecer o valor singular da palavra “janela”, pela ausência da marca de plural, ou que a frase é dirigida a apenas uma pessoa.

Através do **CONHECIMENTO SINTÁCTICO**, conseguimos identificar dependências entre as palavras que compõem a frase. Por exemplo, sabemos que “a janela” depende do verbo “fechar”, servindo-lhe de complemento e que se, em vez de “fechar”, tivéssemos o verbo “saltar”, a expressão “a janela” teria de ser precedida da preposição “de”.

Construímos significado recorrendo ao que sabemos sobre cada palavra, activando o nosso **CONHECIMENTO LEXICAL**, que nos diz, por exemplo, que valores o verbo “poder” pode assumir nesta frase, mas também analisando a forma como as palavras se combinam, ou seja, activando o nosso **CONHECIMENTO SEMÂNTICO**, através do qual podemos, por exemplo, entender que uma frase como “Todos os homens amam uma mulher” tem pelo menos duas interpretações (ou todos amam uma única mulher ou para qualquer homem existe uma mulher qualquer no mundo que esse homem ama).

A construção de significado não se esgota contudo numa análise das partes e da sua combinação. Há informações contextuais que contribuem para a interpretação que fazemos de enunciados. Para entendermos isto, basta vermos que, perante este enunciado, a resposta esperada é que nos movamos e fechemos a janela e não que demos uma resposta como “Posso.” Somos capazes de atribuir intenções àquilo que nos é dito em função do nosso **CONHECIMENTO PRAGMÁTICO E DISCURSIVO**.

Um dos aspectos fascinantes sobre o nosso conhecimento da língua é o facto de activarmos todos estes níveis gramaticais de forma **inconsciente** e **eficiente**.

Usamos a língua porque temos conhecimento de regras da gramática, mas não temos consciência desse conhecimento. Por exemplo, qualquer criança portuguesa com dois anos, ao juntar um verbo com um complemento, produz enunciados como “quer água” e não “água quer”, enquanto uma criança japonesa produzirá “água quer” e não “quer água”. Este acerto no padrão de ordem de palavras revela que as crianças, aos dois anos, já sabem qual a ordem de palavras interna ao grupo verbal da sua língua – VO ou OV. Contudo, as crianças não têm consciência deste

conhecimento. É por este motivo que o conhecimento gramatical é referido como conhecimento implícito.

O uso que fazemos deste conhecimento gramatical é extremamente eficiente. Se pensarmos quantos enunciados ouvimos, lemos ou produzimos em apenas uma hora do nosso dia e como somos bem sucedidos nas nossas produções e na forma como interpretamos a língua que se produz à nossa volta, conseguimos avaliar como o nosso conhecimento da língua funciona de forma eficiente.

Ao entendermos isto, conseguimos entender que 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.

É nesta dimensão que a diferença entre os trabalhos sobre “Funcionamento da Língua” e sobre “Conhecimento Explícito da Língua” se torna evidente. Podemos ensinar como funciona um microscópio, como funciona uma espécie animal, como funciona a migração das aves e podemos fazê-lo recorrendo a diversas metodologias. Mas, em todos estes casos, pressupomos que estamos a olhar para algo externo a quem aprende, que não tem já qualquer informação sobre aquilo que vai observar e sobre o conhecimento que vai construir. Ora, se acabamos de ver que qualquer falante de uma língua, em idade escolar, é um utilizador com conhecimento não consciente de muitas regras gramaticais, é descabido não tirar partido do conhecimento implícito dos alunos para uma explicitação desse mesmo conhecimento. Fazendo uma comparação, seria como o professor de Educação Física ignorar que os alunos que recebe já correm, saltam, ou se sentam, mesmo que não tenham consciência de algumas regras para um bom uso do seu corpo, e fazer todo um trabalho sobre a actividade física do ser humano como se este fosse um objecto estranho ao próprio ser humano.

Perante estes dados e informações, torna-se claro que deixam de fazer sentido afirmações como “os alunos não sabem gramática nenhuma”. Os novos programas de português do Ensino Básico obrigam-nos, enquanto docentes, a:

a) Investir em descrições mais adequadas da gramática do português.

Num programa e num currículo que assentam na explicitação de um conhecimento implícito que existe apesar das descrições infelizes de alguns compêndios gramaticais, é necessário haver um investimento numa descrição séria e cuidada da língua. Deixa de ser possível trabalhar com base em descrições erradas ou imprecisas, como as que tradicionalmente aparecem em gramáticas pedagógicas.

Consideremos alguns exemplos: não valerá a pena explicitar o conjuntivo como o “modo do que é irreal”<sup>4</sup>, quando os alunos usam produtivamente o conjuntivo em contextos factuais como “Lamento que tenhas feito isso”. Não vale a pena explicitar que “as vírgulas servem para marcar pausas pequenas”, quando qualquer falante faz pausas em contextos em que a vírgula é proibida. Ou não vale a pena explicitar que “todos os adjectivos têm grau”, quando qualquer falante se apercebe de que há adjectivos que não variam em grau.

---

<sup>4</sup> Propositadamente, não citamos os manuais e gramáticas escolares de onde tiramos estas citações.

- b) Tomar consciência do grau de desenvolvimento linguístico dos nossos alunos.  
Sabemos que grande parte do conhecimento linguístico está estabilizado à entrada na escola, mas há domínios de aquisição tardia.<sup>5</sup> O docente deve encontrar meios de diagnosticar as áreas de dificuldade dos seus alunos para poder investir mais nessas áreas e funcionar como um agente que se apoia no conhecimento implícito para potenciar o desenvolvimento de novo conhecimento.  
Por exemplo, sabendo-se que os alunos têm dificuldades na compreensão de conectores como “ainda que”,<sup>6</sup> que, em alguns contextos, têm o mesmo significado de “mas”,<sup>7</sup> o qual não coloca problemas às crianças, valerá a pena tirar partido do conhecimento que o aluno tem de “mas” para construir o conhecimento de “ainda que” em paralelo.
- c) Tomar consciência dos aspectos da língua que não decorrem de uma aquisição espontânea.  
Se, como vimos, há muitos aspectos da língua sobre os quais temos conhecimento implícito, há outros que têm de ser aprendidos explicitamente. Por exemplo, a colocação de pronomes em contexto mesoclítico (como em “far-se-á” ou “ver-te-ei”) só é aprendida em contexto de instrução. Esta tomada de consciência é importante para podermos saber o que se pode esperar que o aluno saiba ou venha a saber através do seu desenvolvimento normal e aquilo que ele só virá a saber se alguém lhe ensinar. Além disso, esta tomada de consciência também é importante para diferenciarmos métodos de ensino – só podemos recorrer ao conhecimento implícito quando este existe. Perante construções ou regras que só são aprendidas se forem explicitamente ensinadas, é impossível recorrer a um conhecimento inconsciente que não existe.
- d) Investir num ensino da língua que capitaliza as regularidades.  
Se se pretende um trabalho assente na explicitação de um conhecimento implícito altamente eficiente, deve dar-se aos alunos a possibilidade de observarem que a eficiência decorre da existência de padrões regulares muito frequentes na língua. Muitas vezes, o ensino da gramática tem colocado demasiado enfoque na observação das excepções, esquecendo que a maior parte do que se passa nas línguas é regular. Se é verdade que as excepções requerem memorização e aprendizagem explícita, não é menos verdade que um trabalho que ignore a regularidade impede que se tome consciência dos processos mais comuns e inviabiliza a sua generalização na resolução de novos problemas.

---

<sup>5</sup> Por exemplo, a interpretação de alguns pronomes e cadeias referenciais (Santos 2002), a interpretação de algumas orações relativas (Vasconcelos 1991, Costa et al. 2008), o significado e a produção de alguns conectores contrastivos (Costa 2006), entre outros.

<sup>6</sup> Costa (2006).

<sup>7</sup> Veja-se a semelhança entre “Vou à praia, ainda que esteja a chover” e “Vou à praia, mas está a chover”.

e) Orientar o estudo da gramática em dimensões para além da mera correcção do erro.

Assumindo-se que estudar gramática é tornar explícito o conhecimento implícito dos alunos, podemos entender que o estudo da gramática deixa de fazer sentido apenas como ferramenta normativa que visa corrigir o erro. Esta dimensão não é esquecida – é, aliás, explicitada no Programa (p. 16), mas a utilização da gramática deixa de estar condenada a ocorrer apenas em função da correcção de desvios à norma. Aliás, se assim fosse, ficaria de fora o estudo de quase todas as regularidades da língua, que, tipicamente, não geram tantos desvios à norma quanto as irregularidades e excepções (veja-se, por exemplo, o caso do grau dos adjectivos).

**PISTAS PARA FORMAÇÃO:**

Para aprofundar estes tópicos, será interessante que os grupos de docentes explorem em conjunto:

- Gramática da Língua Portuguesa – perspectivas descritivas vs. perspectivas normativas
- Descrições adequadas de fenómenos da gramática do português – confronto com descrições e definições em gramáticas tradicionais.
- Aquisição da Linguagem – que aspectos decorrem da aquisição espontânea e que aspectos precisam de ensino explícito?
- Aquisição tardia – que aspectos da língua só são adquiridos na adolescência?

**⇒ O Conhecimento Explícito da Língua enquanto competência.**

Na esteira do Currículo Nacional do Ensino Básico, os Programas de Português do Ensino Básico assumem claramente que o Conhecimento Explícito da Língua é uma competência a ser trabalhada, tal como a leitura, a escrita ou o oral. Se, por exemplo para a leitura, é relativamente consensual uma abordagem enquanto competência, a tradição tem mostrado que a gramática – apesar do que é preconizado no Currículo Nacional – continua a ser leccionada em abordagens metodológicas que não transformam os conteúdos em “saber em uso”. Em parte, isto tem explicado a falta de conhecimentos metalinguísticos à saída da escola: a aprendizagem de gramática tem-se centrado na nomenclatura, sem tempo para treino e reinvestimento dos conhecimentos adquiridos, criando situações que tornam os conteúdos adquiridos excelentes candidatos para um rápido esquecimento.

Torna-se, portanto, evidente que, ao implementar os Programas de Português para o Ensino Básico, será necessário rever práticas que imponham um trabalho sobre gramática que façam do conhecimento explícito da língua um conjunto de saberes a

que os alunos podem recorrer em contextos de uso diversificados, tornando-se utilizadores mais conscientes do uso que fazem da língua. Por exemplo, nesta perspectiva, torna-se evidente como o estudo das funções sintáticas deverá preceder a sistematização de regras de pontuação (“Não pôr vírgula entre o sujeito e o predicado”, “Não separar o verbo dos seus complementos por vírgula”, etc.). Para que este tipo de trabalho possa ser realizado, têm de ser criados momentos em que se explicita o conhecimento gramatical e momentos em que esse conhecimento, depois de estar bem consolidado, é recuperado e mobilizado em situações de uso.

Note-se que esta é uma abordagem completamente diferente da prevista nos programas de 1991, em que se preconizava o recurso à gramática se o uso assim o justificasse, numa perspectiva “funcional e lúdica”. Aqui, prevê-se um trabalho sobre a gramática que se consolida através da sua mobilização em situações de uso ou de reinvestimento na comparação com novos dados ou novas situações. Certamente, nem sempre encontraremos situações de uso ou desvio à norma em que se torne evidente o reinvestimento do conhecimento construído. Nesses casos, cabe ao docente procurar estratégias de mobilização do conhecimento gramatical construído, por exemplo na comparação com outras áreas. Veja-se, por exemplo, a actividade de subclasses de nomes construída em Duarte (2008) para o 1.º Ciclo, no âmbito do PNEP, que tem como ponto de partida a comparação entre o funcionamento das classes de palavras e das classes de animais.

### ➤ O Conhecimento Explícito da Língua é competência nuclear.

Já foi referido acima, mas importa enfatizar, que, conforme previsto no Currículo Nacional do Ensino Básico, o Conhecimento Explícito da Língua é, nestes programas, uma competência nuclear da disciplina de Língua Portuguesa, estando os seus descritores de desempenho, conteúdos, processos de operacionalização, etc. a par dos que se encontram previstos para o trabalho sobre produção e compreensão oral, leitura e escrita.

Esta chamada de atenção é importante face ao grande peso que a tradição escolar tem atribuído, desde os anos 70, a um ensino em que a gramática não existe enquanto competência autónoma, é mal assumida ou é explicitamente vista como uma competência que só deve surgir para complementar o trabalho que se faz na oralidade, leitura e escrita.

É comum ouvir-se dizer que a gramática é uma competência transversal, porque é útil a todas as outras, e que, face a essa sua natureza, assume uma dimensão eminentemente instrumental e não carece de um trabalho autónomo. Contudo, os riscos associados a esta concepção são evidentes:

- a) Esta foi a prática durante décadas e resultou nos cenários já descritos de não aprendizagem da gramática;
- b) A caracterização da gramática como instrumental e transversal é redutora, uma vez que aparenta esquecer que, na verdade, todas as competências trabalhadas na aula de Língua Portuguesa são transversais e têm dimensões

instrumentais. Não faz, portanto, sentido reservar para a gramática este papel especial.

- c) Sob ponto de vista metodológico, esta assunção implica não reservar momentos de trabalho específicos só para trabalhar a gramática, o que, na prática, conduziu a que as planificações daí resultantes não reservassem tempo suficiente para o trabalho de treino e sistematização que o estudo da gramática requer, uma vez que se queimavam etapas, partindo-se cedo demais para (falsas) aplicações de conhecimento (ainda não) construído.

Assumir a nuclearidade do Conhecimento Explícito da Língua é revalorizar o seu papel e, conseqüentemente, conceber um trabalho sobre a gramática que implica abordagens autónomas, com tempo e centradas no desenvolvimento desta competência.

A explicitação das diferenças entre um trabalho sobre Funcionamento da Língua e sobre Conhecimento Explícito parece-nos importante, uma vez que se poderia pensar que estes programas são iguais aos anteriores, mas com mais gramática. Na verdade, vemos que são programas em que a concepção sobre o estudo da gramática se apoia no que se encontrava previsto no Currículo Nacional do Ensino Básico. **Assim, se se implementar este programa com práticas idênticas às anteriores ou sem uma apropriação dos pressupostos inerentes a estas diferenças, corremos o risco de estar a fazer uma falsa implementação do programa.**

Na tabela seguinte, sumariam-se algumas das principais diferenças entre as duas concepções sobre ensino da gramática:

Funcionamento da Língua (concepção 1991)	Conhecimento Explícito da Língua (concepção 2009)
Não se estabelece uma relação coerente entre o conhecimento implícito dos falantes e o papel do ensino da gramática.	Conscencialização do conhecimento implícito e inconsciente dos alunos.
Trabalho orientado para correcção do erro em situação comunicativa, com aprendizagem em uso.	Trabalho orientado para detecção de regularidades da língua, com mobilização para situações de uso após sistematização.
Conteúdos organizados em função do contexto de uso.	Organização de conteúdos em função de mobilização e de etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico.
Competência transversal, de operacionalização em contexto funcional e lúdico.	Competência nuclear.

Face ao exposto, uma correcta implementação do programa implicará:

- ✓ Um diagnóstico do conhecimento linguístico dos alunos.

✓ Uma programação (anual) e uma planificação de sequências didáticas em que o trabalho de explicitação da língua é feito com tempo e a partir do conhecimento linguístico dos alunos.

✓ Uma programação que preveja o reinvestimento do conhecimento construído noutras competências.

#### PISTAS PARA FORMAÇÃO:

Para aprofundar estes tópicos, será interessante que os grupos de docentes explorem em conjunto:

- Instrumentos para o diagnóstico do conhecimento gramatical implícito e explícito dos alunos.
- Critérios locais para programação e distribuição dos descritores de desempenho por ano e por turma, em função dos perfis de alunos, de escola e dos diagnósticos.
- Cenários de mobilização do conhecimento gramatical.

### **1.2. Para quê trabalhar o Conhecimento Explícito no ensino básico?**

Como foi referido acima, importa, para uma adequada implementação do programa, que seja reconhecido pelos próprios docentes que o trabalho sobre Conhecimento Explícito da Língua é útil e vantajoso. Como se viu no estudo preparatório sobre posições dos docentes face à disciplina de Língua Portuguesa (DGIDC: 2008), há dúvidas e hesitações sobre a utilidade deste trabalho, quando comparado com o posicionamento perante as restantes competências.

No Currículo Nacional do Ensino Básico, em Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) e em Duarte (2008), são enunciadas, muito claramente, algumas das principais vantagens do trabalho sobre esta competência. Em particular, no trabalho desenvolvido para o PNEP, Duarte (2008) organiza os benefícios de um trabalho sobre o Conhecimento Explícito da Língua em três eixos:

- Objectivos instrumentais;
- Objectivos atitudinais;
- Objectivos cognitivos gerais e específicos.

Façamos a revisão de cada um destes eixos, acrescentando aos exemplos de Duarte (2008) alguns que se adequem aos contextos de 2.º e 3.º Ciclo. Paralelamente, vejamos que tipo de trabalho tem de ser desenvolvido para que estes objectivos possam ser atingidos.

### ➤ *Objectivos instrumentais*

É comum ouvir-se dizer que o estudo da gramática faz muita falta, porque ajuda a ler e a escrever melhor. Há, de facto, vários estudos que apontam para correlações positivas entre consciência linguística e hábitos de reflexão sobre a língua, por um lado, e desempenhos na leitura, na escrita e na oralidade, por outro. Consideremos os seguintes exemplos extraídos e adaptados de Costa (2008):

#### a) *Escrita:*

Um bom domínio da escrita envolve o planeamento e o uso controlado de diversas estratégias. Ao nível da micro-estrutura textual, a ortografia e a pontuação são aspectos básicos para a construção de um texto. Um desvio frequente encontrado nas produções escritas atesta-se num mau uso da pontuação. São frequentes casos de uso da vírgula entre o sujeito e o predicado, como em (1), ou de hesitações na pontuação de elementos pós-verbais, como em (2), e de orações adverbiais, como em (3):

- (1) a. *Pontuação incorrecta:*  
O problema que tem vindo a ser discutido no parlamento desde as últimas eleições, tem gerado inúmeras reacções.
- b. *Pontuação correcta:*  
O problema que tem vindo a ser discutido no parlamento desde as últimas eleições tem gerado inúmeras reacções.
- (2) a. *Pontuação incorrecta:*  
Os deputados falaram, de forma eloquente sobre os problemas do país.
- b. *Pontuação correcta:*  
Os deputados falaram, de forma eloquente, sobre os problemas do país.
- (3) a. *Pontuação incorrecta:*  
As crianças, quando aprendem a falar generalizam regras gramaticais.  
As crianças quando aprendem a falar, generalizam regras gramaticais.
- b. *Pontuação correcta:*  
As crianças, quando aprendem a falar, generalizam regras gramaticais.

Tradicionalmente, ensina-se que a vírgula marca uma pausa pequena, ignorando-se o facto de não haver uma correlação perfeita entre prosódia e pontuação, conforme provado em Freitas (1990) e Mata (2000). Ignora-se também o facto de as regras do uso da vírgula serem, em grande maioria, de natureza sintáctica. Assim se explica que sejam, frequentemente, colocadas vírgulas em contextos de fronteira entoacional, apesar de o contexto sintáctico o proibir. As regras de colocação da vírgula são

simples, podendo, nestes casos, ser descritas da seguinte forma: (i) não se coloca vírgula entre o sujeito e o predicado; (ii) o verbo e os seus complementos não são separados por vírgulas; (iii) os modificadores preposicionais do verbo podem, opcionalmente, ser intercalados por vírgulas; (iv) as orações adverbiais internas à frase são intercaladas por vírgulas. Parece evidente que, para estas regras poderem ser utilizadas, é pressuposto que os alunos saibam identificar o sujeito e o predicado e que saibam distinguir complementos de modificadores verbais. Daqui decorre que, numa perspectiva meramente normativa, qualquer pessoa que necessite de esclarecer uma dúvida quanto ao uso da vírgula, numa gramática ou num prontuário, só consegue resolver o seu problema, se conhecer classificação gramatical suficiente para poder consultar estes instrumentos de normalização linguística.

Um problema semelhante coloca-se no uso de vírgulas após conjunções. Dois erros frequentes ocorrem em construções adversativas, ao colocar-se vírgula depois de conjunção, como em (4) ou na não colocação de vírgula após palavras como *porém*, *todavia* ou *contudo* em início de período, como em (5):

- (4) a. *Pontuação incorrecta:*  
O Pedro tem febre, mas, acha que pode sair.
- b. *Pontuação correcta:*  
O Pedro tem febre, mas acha que pode sair.
- (5) a. *Pontuação incorrecta:*  
O Pedro tem febre. Todavia acha que pode sair.
- b. *Pontuação correcta:*  
O Pedro tem febre. Todavia, acha que pode sair.

Tal como no caso anterior, a regra de pontuação é simples: as conjunções não são seguidas de vírgula, ao contrário do que acontece com os advérbios conectivos em início de período ou intercalados. A formulação e uso desta regra pressupõem, portanto, que se conhece a diferença entre advérbios e conjunções (não é possível conhecer a lista de cor, uma vez que os advérbios são uma classe aberta) e, conseqüentemente, que se sabem distinguir nexos entre frases estabelecidos através de relações de coordenação ou através de advérbios. O conhecimento destas diferenças é, ainda, importante para a construção de diferentes tipos de texto. Espera-se que os alunos, à saída do Ensino Básico, sejam autónomos na capacidade de revisão dos seus textos, adequando o seu estilo de escrita a diferentes tipos de texto e a diferentes registos. Conseqüentemente, os alunos deverão saber que devem diversificar as formas de estabelecimento de nexos entre frases em função do tipo de texto que estão a escrever, não transpondo para a escrita a tendência, presente no registo oral informal, para usar apenas a coordenação com “mas”.

b) *Leitura:*

Conforme explicitado nos Programas de Língua Portuguesa, ler é, em larga medida, extrair informação de um texto. Esta actividade de extracção de informação pode ser mais ou menos facilitada em função da orientação que é feita e do conhecimento que existe sobre as características do texto. Conforme enfatizado em

vários trabalhos sobre leitura, os bons leitores são os que lêem bem, muito e rapidamente. Para tal, é necessário ter presente que, ao lermos, activamos uma série de mecanismos cognitivos, mesmo antes de começarmos a lidar com o conteúdo do texto em concreto. Por exemplo, ao olharmos para as imagens abaixo, predispono-nos para a leitura de uma carta quando olhamos para a da esquerda e para a leitura de um poema, quando olhamos para a da direita, apesar de não conseguirmos ler o texto.



Conseguimos fazê-lo, porque conhecemos aspectos macro-textuais destes tipos de texto, que facilitam o trabalho de leitura e que nos foram explicitamente ensinados. Entendemos, assim que o trabalho explícito sobre aspectos e propriedades dos textos é fundamental para facilitar os desempenhos na leitura.

De igual modo, a leitura de um texto pode ser facilitada se houver trabalho prévio sobre padrões sintácticos complexos, conforme mostrado nos trabalhos de Armanda Costa. Vejamos alguns exemplos de padrões que geram dificuldades na leitura:

- Recuperação do referente de pronomes:

“- Olhe, o meu casamento não tem história. Quando eu e Emília estávamos juntos, durante a longa intimidade de três meses, falávamos de livros, de cozinha, do que dizia o Ilustrado, um pouco de religião, muito das senhoras da Granja, de arte, de cães, da cultura da beterraba e uma ou outra vez do Fontes. E foi quando nos separámos que, de repente, batendo cada um por seu lado na testa, exclamámos a toda esta distância: - «É verdade, esqueceu-nos de dizer que devíamos unir os nossos destinos!». É este o único lado pitoresco.”

In [www.vidaslusofonas.pt](http://www.vidaslusofonas.pt)

A recuperação do antecedente da forma “este” é difícil para um leitor pouco experiente e requer um trabalho de orientação explícita, que deve ser precedido de uma explicitação sobre as possibilidades referenciais dos pronomes.

Outro exemplo de orientação da leitura passará pela atenção a dar a estruturas em que a ordem directa não se verifica, como em algumas orações relativas:

Aponta-me, então, as pessoas que os guardas atacaram.

É sabido que orações relativas em que o pronome relativo é complemento directo são mais difíceis de processar e entender do que aquelas em que o pronome relativo é sujeito (Vasconcelos 1991, Costa et al. 2008). Caberá, então, ao docente tornar os alunos conscientes das estruturas que são, naturalmente, mais difíceis para os predispor para uma leitura mais atenta e para o desenvolvimento de estratégias para a resolução de problemas, chamando a atenção (ou seja, orientando a leitura) para os aspectos estruturais que serão, em princípio, geradores de dificuldade.

O desenvolvimento destas estratégias de leitura através do conhecimento explícito criará, certamente, leitores mais hábeis, mais capazes de tratar a informação lida de forma diferenciada. Por exemplo, os alunos precisarão de distinguir hipóteses, descrições, argumentos e opiniões para extrair informação e organizar o seu estudo. O reconhecimento de estratégias utilizadas em diferentes tipos de texto fortalecerá o sentido crítico dos alunos, que podem, com instrumentos deste tipo, distinguir fontes de informação credíveis de textos meramente opinativos. Esta é uma competência fundamental num momento em que o acesso a textos se tornou extremamente fácil, graças à Internet. Um leitor competente deve ser capaz de interpretar, de forma distinta, o que é asserido, o que é sugerido e a informação da qual o autor se distancia, como nos exemplos em (6):

- (6)
- a. Os preços vão aumentar no próximo trimestre.
  - b. Os preços irão aumentar no próximo semestre.
  - c. Diz-se que os preços vão aumentar no próximo trimestre.

O valor modal associado a cada uma das frases de (6) é diferente. Uma interpretação adequada de um texto escrito implica o reconhecimento destes diferentes valores, uma vez que o autor do texto pretende suscitar diferentes reacções no leitor, ao escolher (mesmo que de forma inconsciente) os diferentes marcadores de modalidade. O estudo da modalidade permite, neste sentido, dotar os alunos de ferramentas que permitem uma leitura mais eficiente e crítica – pelo que menos impressionista – dos diferentes textos com que interagem.

c) *Oralidade:*

Consideremos agora o domínio da expressão oral. Será desejável que, à saída do Ensino Básico, os alunos sejam capazes de adequar o registo oral a diferentes contextos de formalidade e que dominem formas e expressões que não tornem o seu uso da língua factor de exclusão social.

Há desvios à norma frequentes que decorrem da falta de hábito de reflexão sobre a estrutura da língua: as dificuldades em flexionar o verbo “intervir”, o acento mal colocado na primeira pessoa do plural do presente do conjuntivo, ou a dificuldade em utilizar a mesóclise podem ser facilmente colmatadas se se formularem regras. Estas regras implicam ter em conta a estrutura morfológica das várias formas. Por exemplo, nenhum falante tem dificuldade em conjugar o verbo “vir” no pretérito perfeito, pelo que

a tomada de consciência de que o verbo “intervir” é um derivado de “vir” facilitará o seu uso.

Um outro aspecto básico da oralidade reside no domínio das formas de tratamento. Tradicionalmente, ensinam-se as diferenças entre pronomes formais e informais (“você” vs “tu”), mas não se explicita que o uso mais formal implica o uso da forma nula do pronome na posição de sujeito (veja-se a diferença entre “Viu os meus óculos?” e “Você viu os meus óculos?”). A explicitação das formas pronominais associadas a diferentes funções sintácticas e, em particular, a descrição dos contextos em que um sujeito pode ser nulo possibilitam, assim, a formulação de uma regra simples que permitirá a adequação das diferentes formas pronominais a diferentes contextos discursivos.

Finalmente, conforme explicitado em Mata (1990) e Mateus (2007), entre outros, uma exposição oral formal implica um controlo de aspectos prosódicos, como, por exemplo, a gestão das pausas (que, quando sistematicamente preenchidas, prejudicam a qualidade da exposição). Tal como nos casos anteriores, a explicitação de contornos entoacionais e da gestão das fronteiras entre constituintes prosódicos permite a formulação de regras generalizáveis.

Note-se que todos estes exemplos ilustram aspectos meramente instrumentais do trabalho sobre o conhecimento explícito, que acabam por ser os mais consensuais. Não obstante, são, ousamos dizer, os menos trabalhados. Há uma tradição de trabalho da gramática ao serviço de outras competências que não é, muitas vezes, mais do que um conjunto de boas intenções. Para se conseguir atingir os objectivos instrumentais enunciados, é necessário desenvolver sequências de actividades que cumpram pelo menos duas etapas:

1. Tomada de consciência e sistematização de propriedades linguísticas.
2. Mobilização dos conhecimentos gramaticais em situações de uso.

Este não é o percurso feito na maior parte das sequências de aprendizagem oferecidas tradicionalmente aos alunos. Na tradição escolar, ou se trabalha a gramática como uma área completamente autónoma, sem haver qualquer reinvestimento do conhecimento gramatical em contexto de uso, ou se assiste a falsas mobilizações, de que são exemplo prototípico as unidades didácticas oferecidas em manuais, em que ocorrem algumas questões de gramática depois de perguntas de compreensão de um texto para, supostamente, ajudar à leitura. Na maior parte das vezes, se retirássemos essas questões de gramática, o resultado para o desempenho na leitura seria o mesmo, o que significa que estamos perante casos de pseudo-mobilização do conhecimento gramatical.

A lição que pretendemos que se retire desta reflexão é, portanto, simples. A implementação de um programa assente no Currículo Nacional do Ensino Básico, em que o trabalho sobre Conhecimento Explícito da Língua pretende atingir objectivos instrumentais, deve obedecer aos seguintes princípios:

- ✓ Quando se pretendem atingir objectivos instrumentais, devem privilegiar-se conteúdos mobilizáveis em contexto de uso, i.e., que vão ser necessariamente retomados em contexto de uso.
- ✓ Só pode ser mobilizado em contexto de uso o que já foi suficientemente trabalhado, i.e., a mobilização requer trabalho prévio.
- ✓ A mobilização de conhecimento gramatical requer trabalho articulado entre as competências, i.e., têm de ser planificadas sequências de aprendizagem conducentes a reinvestimento do conhecimento gramatical em situações de uso.

### ➤ *Objectivos atitudinais*

Em Duarte (2008), exemplifica-se como correlato positivo de um trabalho sólido sobre consciência linguística o desenvolvimento da autoconfiança linguística e do respeito e tolerância linguística. Estes são aspectos importantíssimos, que não podem ser descurados ao longo de todo o Ensino Básico. Vejamos alguns exemplos de factores a ter em conta:

#### *a) A variação linguística:*

A escola portuguesa tem recebido, nos últimos 30 anos, cada vez mais alunos que não têm o português como língua materna. Só recentemente – sobretudo com as ondas de imigração da Europa de Leste – se ganhou consciência das dificuldades destes alunos e da necessidade de uma intervenção consciente. Há relatos de escolas em que alguns destes alunos não progridem mais rapidamente por terem medo de falar e de usar a língua, por terem medo de errar perante os seus colegas, que são pouco tolerantes perante um uso desviante da língua. Esta atitude de intolerância, embora pontual, é preocupante e manifesta-se, algumas vezes, também perante falantes de variedades brasileiras ou africanas do português, que são vítimas de discriminação por parte dos outros alunos. Curiosamente, alguns alunos aliam comportamentos intolerantes a uma insegurança muito grande, sendo difícil encontrar alunos que se voluntariem para fazer uma apresentação oral espontânea com qualidade, para fazer uma leitura não preparada em voz alta, etc.

Como em outras áreas do saber, a insegurança e a intolerância decorrem do desconhecimento. No caso particular da língua, decorrem, sobretudo, da falta de hábitos de tomada de consciência e de reflexão sobre a própria língua e sobre as possibilidades de variação entre línguas. Algumas pequenas actividades de observação do uso de fala espontânea, em situações de oral não formal, de exposição a registos formais ou poéticos de outras variedades da língua, de observação dos

limites da variação entre as línguas do mundo ou a mera constatação da diversidade linguística abrião, certamente, os horizontes dos alunos, tornando-os conscientes do que é o plurilinguismo e de quão desajustadas são as posições dogmáticas sobre o uso da língua por outros.

Em Bernaus et al. (2008), são propostas várias actividades muito simples que podem ser desenvolvidas em tempos bastante curtos, que visam chamar a atenção dos alunos para a diversidade linguística no mundo.

*b) O controlo de registos de língua:*

Todos usamos a língua de forma diferente em função de contextos diferentes. A forma como falamos numa reunião de trabalho é diferente da forma como falamos num jantar com amigos. A forma como falamos com um adulto é diferente da forma como falamos com uma criança de dois anos. O cuidado que temos na preparação de um texto que vai ser lido por outros é diferente do que temos a elaborar uma lista de coisas a fazer que se destina apenas a ser lida por nós próprios. Tudo isto é normal, sendo portanto de esperar que, em alguns destes contextos, haja desvios aos usos formais da língua. O que se torna pouco natural é adoptar uma atitude dogmática perante esta ou aquela construção, que se diga aos alunos “isto não se diz”, quando os alunos ouvem a construção à sua volta a toda a hora. O que poderá pensar um aluno a quem é dito que “não se diz” aquilo que ele ouve dizer em casa desde que nasceu? Que o melhor é ficar calado, para não dizer o que “não se diz”. Um trabalho bem dirigido sobre variação sociolectal, sobre o domínio dos diferentes registos poderá levar o aluno a tomar consciência dos contextos em que as diferentes formas e construções são adequadas, em função do contexto discursivo (o que inclui situação, interlocutores, etc.).

Desta forma, certamente se conseguirá que os alunos ganhem uma maior consciência do uso que fazem da língua, adequando-o a diferentes situações. Obviamente, este trabalho requer explicitação, uma vez que não é possível sem sistematização e sem alguma metalinguagem que permita estabelecer generalizações sobre conjuntos de construções.

Para que a prossecução destes objectivos seja possível, não basta “ensinar gramática”. Tal como vimos para os objectivos instrumentais, é necessário desenvolver um trabalho sobre Conhecimento Explícito que seja capitalizado para estes fins. Crucialmente, este trabalho obriga a que o docente adopte uma atitude sobre o conhecimento gramatical semelhante ao que um docente de ciências tem sobre a natureza – não uma atitude dogmática, mas sim uma atitude descritiva, de quem está disposto a descrever a língua enquanto objecto que existe e que pode ser colocado ao serviço do utilizador para melhorar as suas atitudes. Retenhamos, então, os seguintes aspectos:

- ✓ Quando se pretendem atingir objectivos atitudinais, não se pode adoptar uma atitude dogmática sobre a língua.
- ✓ O desenvolvimento de tolerância linguística passa pela observação e legitimação da naturalidade da variedade linguística, ou seja, pela constatação de que todas as variedades têm uma gramática.
- ✓ O desenvolvimento da autoconfiança linguística passa pelo respeito pela diversidade e pela aceitação e controlo de diferentes registos, o que requer sistematização.

➔ *Objectivos cognitivos gerais e específicos:*

Quer o Currículo Nacional do Ensino Básico, quer Duarte (2008) enfatizam um aspecto que é evidente, mas infelizmente tem de ser sempre lembrado: um dos objectivos do ensino da gramática é, também, que os alunos estudem e aprendam gramática. Significa isto assumir que, para além dos objectivos instrumentais e atitudinais, o conhecimento da língua é um fim em si mesmo. Ou seja, tal como a escola desafia os alunos a saberem mais sobre a constituição das células, a formação dos terrenos, a história da humanidade, as operações aritméticas, o funcionamento do aparelho respiratório, também os desafia a conhecer aspectos da língua que falam e usam. De novo, torna-se evidente que não vale a pena insistir num ensino de características que não correspondem ao que as línguas de facto são. Tem de se partir de uma descrição correcta, adequada e real da língua, que permita aos alunos uma observação dos dados que têm ao seu dispor. Deste modo, os alunos poderão também desenvolver competências de recolha, organização e análise de dados, que lhes serão úteis para outras áreas disciplinares.

Como qualquer outro conjunto de saberes específicos, os conteúdos gramaticais podem ser mais interessantes e apelativos para uns alunos do que para outros, podem fascinar alguns e parecer absurdos a outros. Caberá ao docente desenvolver estratégias que tornem os conteúdos gramaticais interessantes. Tal passará por, à semelhança do que se faz em outras áreas do saber, como as Ciências da Natureza, privilegiar metodologias de estudo que permitam a observação dos dados e a experimentação em detrimento de abordagens centradas na memorização de taxinomias, que rapidamente serão esquecidas. Parece-nos, assim, importante que sejam colocados verdadeiros desafios de aprendizagem aos alunos na aprendizagem da gramática, tal como lhes são colocados desafios em outras áreas do saber. Ora, para que estes desafios sejam possíveis, tem de ser claro quer para o professor, quer para o aluno qual é a **questão** a que se pretende responder quando se estuda um determinado aspecto da gramática. Tomar como ponto de partida a formulação de questões parece-nos um bom princípio para um maior sucesso na procura de respostas.

Eis alguns exemplos de questões, retiradas de Costa (2009), indicando-se entre parênteses os planos que a exploração destas questões permitem trabalhar:

- Como posso saber quando é que a palavra “alto” é um advérbio ou um adjetivo? (classes de palavras, sintaxe)
- Qual é a diferença entre perguntar “Tu és idiota?” e “Tu serás idiota?” (morfologia, semântica, pragmática)
- Por que motivo posso criar uma palavra nova como “abre-computadores”, mas não “abre-muitas-latas”? (morfologia, lexicologia)
- Quantas palavras diferentes existem na frase: “O rapaz nada porque a rapariga também nadou.”? (morfologia, lexicologia, lexicografia)
- A quantos sons corresponde a letra “x”? (representação gráfica, fonologia)
- Em que zonas do país e do mundo se pode usar a forma “você” sem ofender? (variação, classe de palavras, pragmática)
- Quando é que “mos” se escreve com ou sem hífen? (morfologia, classes de palavras, representação gráfica)
- Como sei se um autor está a dar uma opinião ou a relatar factos? (pragmática, linguística textual, análise do discurso)
- Como soava o português no tempo de Camões? (variação, fonologia)
- A que construções posso recorrer para expressar contra-argumentos? (linguística textual, pragmática)
- “Ketchup” é uma palavra inglesa ou portuguesa? (lexicologia)

A formulação de questões ajuda os alunos, na medida em que podem encontrar algum desafio no estudo da gramática. Por outro lado, parece-nos poder ser útil para os próprios docentes, na medida em que permitirá definir melhor os objectivos do estudo e a estruturação das actividades.

São, assim, de reter os seguintes aspectos:

- ✓ O conhecimento gramatical é um objecto de estudo, constituindo um objectivo em si mesmo.
- ✓ Um conhecimento gramatical sólido deve ser apoiado em descrições rigorosas – suportadas por evidências empíricas - e não impressionistas ou infundadas, potenciando a observação de dados e a formulação de hipóteses.
- ✓ A estruturação de actividades para o desenvolvimento de conhecimento gramatical deve basear-se na formulação de questões precisas que motivem os alunos para o aprofundamento do seu conhecimento e não em meros exercícios taxionómicos.

#### PISTAS PARA FORMAÇÃO:

Para aprofundar estes tópicos, será interessante que os grupos de docentes explorem em conjunto:

- Observação de materiais utilizados em anos anteriores – quais os objectivos do trabalho sobre gramática nesses materiais?
- Selecção de descritores de desempenho em função de objectivos de acordo com os três eixos de desenvolvimento enunciados (instrumentais, atitudinais e cognitivos gerais e específicos).

### 1.3. Que métodos para trabalhar o Conhecimento Explícito da Língua no Ensino Básico?

Já vimos o que se entende por Conhecimento Explícito e quais os objectivos e vantagens do trabalho sobre esta competência. Importará, agora, rever brevemente alguns princípios metodológicos que poderão ditar o sucesso ou insucesso do trabalho sobre Conhecimento Explícito da Língua, de acordo com os pressupostos do programa.

É, antes de mais, importante explicitar alguns princípios do que não nos parece ser um trabalho sobre gramática compatível com os pressupostos dos Programas:

- ✗ Ensino por definições: Alguma tradição pedagógica tenta fazer um ensino da gramática partindo de definições. Estas são, por natureza, incompletas e de difícil generalização, não permitindo um trabalho de observação dos dados, invertendo um percurso desejável, em que a sistematização ocorre no final de um percurso de observações. Por exemplo, ao dizer-se ao aluno “o nome é uma palavra com as propriedades X, Y e Z”, retira-se-lhe a capacidade de observar e descobrir as propriedades dos nomes e de ser ele a formular hipóteses que se aproximem de sistematizações. Além disso, a tradição pedagógica tem mostrado que a maior parte das definições utilizadas são

erradas (como “o sujeito é quem pratica a acção”, “os verbos são palavras que denotam acções”, “o presente é o tempo do agora” e outras incorrecções semelhantes)

X Pedagogia do Erro: Como já afirmámos acima, a Pedagogia do Erro, em voga nos anos 70 e, em grande parte, assumida nos Programas de 1991, é incompatível com os actuais Programas. Um trabalho sobre Conhecimento Explícito não pode ser feito apenas a propósito do erro ou do desvio à norma, uma vez que tal deixaria muitos aspectos do conhecimento gramatical por trabalhar, impediria a sistematização e, crucialmente, limitaria a prossecução dos objectivos que se prendem com o aprofundamento de conhecimento sobre a língua.

X Metodologias únicas: É comum, em alguns momentos, assistir-se a algum deslumbramento com esta ou aquela metodologia. Por exemplo, poder-se-ia pensar que, face aos pressupostos dos Programas, o ensino da gramática terá de ser centrado em actividades pela descoberta, como a Oficina Gramatical. Há, contudo, descritores de desempenho para os quais esta não é, certamente, a intervenção didáctica mais adequada. Por exemplo, se se pretender que os alunos saibam conjugar verbos irregulares em vários tempos verbais, eles terão de memorizar tabelas de conjugação verbal, não havendo nada a descobrir nesta actividade. Será, portanto, necessário adequar o tipo de actividade ao objectivo que se pretende atingir, diversificando as metodologias de ensino.

Os Programas de Português do Ensino Básico sugerem explicitamente que se ponham em prática actividades de aprendizagem pela descoberta e laboratórios gramaticais. Importa, portanto, explicitar o que se entende por este tipo de actividade e por que motivo esta recomendação é feita nos programas. Contudo, importará também entender que esta abordagem didáctica não se adequa a todos os fins. Como o próprio nome indica, uma actividade pela descoberta implica que haja algo a descobrir. Havendo aspectos que têm de ser memorizados, formalmente ensinados, porque não decorrem de conhecimento implícito, não será possível recorrer a este tipo de estratégias de ensino em alguns contextos.

As actividades pela descoberta dedicam-se a **construção de conhecimento**, não sendo adequadas para avaliação. Em Hudson (1992) e Duarte (1992), são explicitados alguns dos princípios que estas actividades devem seguir. As actividades de aprendizagem pela descoberta fazem sentido numa abordagem da gramática centrada na consciência linguística e no Conhecimento Explícito, uma vez que assumem que ***“most of the data needed for a grammar lesson are already in the children’s heads, so the teacher’s role is mainly to guide them in exploring the patterns in the data and in gradually expanding their linguistic horizons”*** (Hudson: 1992, 10). Quer isto dizer que, neste tipo de actividade, se pretende que os alunos observem dados para descobrirem padrões

regulares. A observação de regularidades é altamente compatível com a perspectiva assumida nos Programas sobre Conhecimento Explícito, já que, como vimos, a explicitação do conhecimento gramatical implícito passa por reconhecer que este é um conhecimento altamente regular e sobre o qual temos intuições claras.

Resumidamente, uma actividade de aprendizagem pela descoberta e, em particular de laboratório gramatical (ou oficina gramatical), deve, de acordo com Hudson (1992), Duarte (1992, 1998), incluir as seguintes etapas:

- planificação (escolha e preparação dos dados);
- observação e descrição dos dados (formulação de hipóteses e testagem com novos dados)
- treino;
- avaliação.

A **planificação** é essencial para o sucesso de uma actividade pela descoberta e é aquela em que o papel do docente é fundamental. Na secção seguinte, apresentamos uma lista de verificação de aspectos a ter em conta na preparação de uma actividade, que também se adequa à preparação de uma actividade pela descoberta. Importa salientar o cuidado especial que é necessário ter com os dados, questão a que voltaremos adiante. Os dados que são apresentados têm de ser simples, organizados e conter a informação essencial para que os nossos alunos façam as observações que pretendemos. Não devem, portanto, conter informação redundante ou acessória.

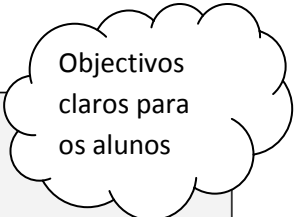
A fase de **observação e descrição dos dados** é a fase crucial do trabalho do aluno, em que ele é orientado na observação dos dados, para poder tirar pequenas conclusões, formular hipóteses e generalizações e verificar a validade das suas hipóteses através da observação de novos dados. Após terem sido formuladas as hipóteses, os alunos precisam de ter oportunidade para **treinar** os conhecimentos adquiridos. Muitos dos conhecimentos gramaticais explícitos nunca são, de facto, aprendidos, porque não é dado tempo suficiente aos alunos para treinarem e exercitarem o que foi aprendido, passando-se demasiadamente rápido para a avaliação. A fase de **avaliação** é final e consiste na aferição dos conhecimentos construídos e permite que alunos e docentes verifiquem se os objectivos enunciados foram adquiridos.

Vejamos um exemplo de laboratório gramatical construído por Ana Costa e Dulce Martins, no âmbito de uma acção de formação sobre o Dicionário Terminológico da DGIDC em 2008, com comentários acrescentados por nós:

## VÍRGULAS PROIBIDAS 1

Neste guião, vais aprender a:

- Descobrir funções sintácticas de orações subordinadas substantivas;
- Evitar usar vírgulas onde há pausa, mas não pode haver pontuação.



Objectivos  
claros para  
os alunos

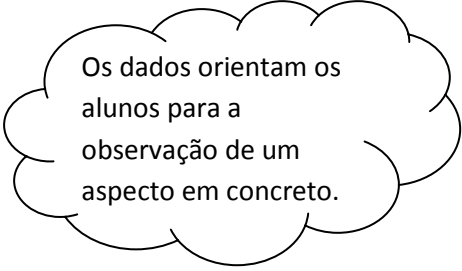
**Compara as frases dos grupos A e B.**

**GRUPO A**

1. [O Pedro] apanhou um susto.
2. Todos os alunos da turma disseram [um disparate].
3. O professor deu boas notas [à Maria].

**GRUPO B**

4. Ele apanhou um susto.
5. Todos os alunos da turma o disseram.
6. O professor deu-lhe boas notas.



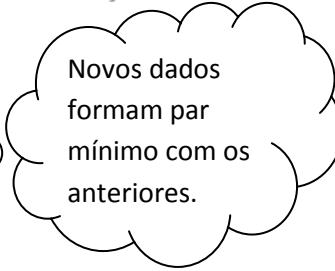
Os dados orientam os  
alunos para a  
observação de um  
aspecto em concreto.

**1. Considerando as substituições por pronomes observadas no Grupo B, identifica as funções sintácticas dos grupos destacados entre parênteses rectos.**

**Observa agora as frases do Grupo C.**

**GRUPO C**

7. [Quem recebeu a notícia do desastre de notas a Português] apanhou um susto.
8. Todos os alunos da turma disseram [que ajudariam os colegas das outras turmas].
9. O professor deu boas notas [a quem estudou toda a matéria].

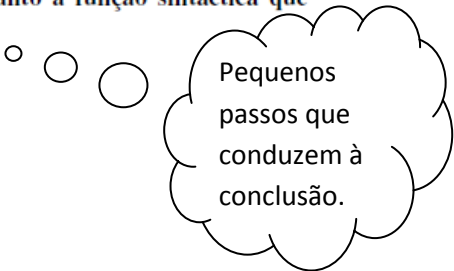


Novos dados  
formam par  
mínimo com os  
anteriores.

**2. Tenta substituir as orações entre parênteses rectos pelos Grupos Nominais e Preposicionais do Grupo C.**

**3. Verifica se as mesmas orações também podem ser pronominalizadas.**

**4. Face ao comportamento destas orações, o que podes concluir quanto à função sintáctica que desempenham?**

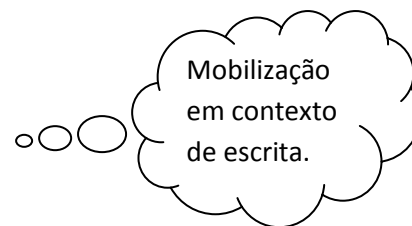


Pequenos  
passos que  
conduzem à  
conclusão.

As frases dos Grupos D e E estão assinaladas com asterisco (\*)<sup>1</sup> uma vez que apresentam erros de pontuação.

#### GRUPO D

10. \*[O Pedro], apanhou um susto.
11. \*Todos os estudantes disseram, [um disparate].
12. \*O meu pai deu uma recompensa, [à Maria].



#### GRUPO E

13. \*[Quem viu luzes brilhantes no cimo do monte àquela hora], apanhou um susto.
14. \*Todos os estudantes disseram, [que a prova de Matemática tinha sido difícil].
15. \*O meu pai deu uma recompensa, [a quem ajudou a limpar o quintal].

5. Considerando o que analisaste nas questões anteriores, identifica a função sintáctica dos constituintes entre parênteses rectos nos grupos D e E.

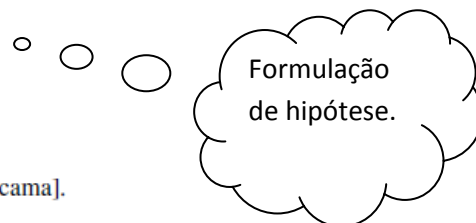
6. Compara a pontuação dos grupos A vs. D e C vs. E e faz uma lista de contextos em que a vírgula é PROIBIDA.

7. Finalmente, classifica as orações subordinadas das frases dos Grupos C e E e relaciona as suas subclasses com as regras de uso de vírgula que acabaste de descrever.

Atenta no grupo F.

#### GRUPO F

16. Os meus amigos mendigos viviam [na rua].
17. Os meus amigos mendigos viviam [onde quer que lhes dessem cama].
18. \*Os meus amigos holandeses moravam, [em barcos].
19. \*Os meus amigos holandeses moravam, [onde havia sítio para andar de bicicleta].



8. Indica a classe de verbos a que pertencem os verbos das frases do grupo F.

9. Considerando a classe a que pertence o verbo, identifica a função sintáctica da expressão entre parênteses rectos.

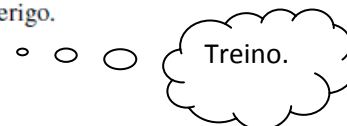
10. Reflecte sobre o erro de pontuação assinalado. O que observas no Grupo F permite-te confirmar alguma das regras que enunciaste no grupo 6? Justifica a tua resposta.

11. Classifica a oração subordinada na frase 19 e explica o erro de pontuação assinalado.

Observa e treina.

#### GRUPO G

20. Os ecologistas defenderam que o uso de produtos químicos era um perigo.
21. Os políticos da minha terra afirmaram, que a crise tinha acabado.
22. Todos os que quiserem comer sopa quente coloquem-se na fila



23. Os músicos dos anos 60 ficavam, onde houvesse festa.  
24. Quem trabalha diariamente na minha escola, gosta do que faz.

**11. Identifica as frases do Grupo G com erros de uso de vírgula. Corrige os erros e justifica a tua correcção.**

Quisemos mostrar este exemplo de actividade por nos parecer incluir todas as fases de um laboratório gramatical, podendo servir de modelo. Note-se que nem todas as actividades pela descoberta incluem todas as fases de um laboratório gramatical. Na segunda parte deste guião, daremos alguns exemplos de outras actividades de aprendizagem pela descoberta.

### ➤ Ao preparar uma actividade: lista de verificação.

Pareceu-nos útil oferecer neste guião uma lista de verificação de aspectos que importa ter em conta quando se prepara uma actividade ou sequência de aprendizagem para o trabalho sobre Conhecimento Explícito da Língua. Cada um dos aspectos da lista é seguido de um breve comentário.

#### 1. Qual é o tipo de actividade?

- **Construção de conhecimento?**
- **Treino?**
- **Avaliação?**
- **Mobilização de conhecimento gramatical para outras competências?**

Muito frequentemente, as actividades que pretendem trabalhar conteúdos de gramática resumem-se a actividades de verificação/avaliação de conhecimentos previamente adquiridos. Isto acontece mesmo em actividades em que se pretende construir conhecimento. Por vezes, observam-se saltos demasiado rápidos para momentos de avaliação sem que tenha havido aprendizagem. Isto deve-se a uma indefinição sobre o tipo de actividade que se está a construir, devendo ser clara a finalidade da actividade.

O problema deste tipo de indefinição pode ser ilustrado pelo seguinte excerto de actividade que apresenta incoerências metodológicas:

**Objectivo:** Aprender a identificar prefixos e sufixos.  
**Destinatários:** alunos do 2.º Ciclo

**1. Considera as seguintes palavras:**

A. refazer      B. hospitalidade C. impossível D. felizmente

**1.1. Separa as palavras nas partes que as compõem, assinalando os prefixos e sufixos.**

Problema: a etapa 1.1. treina o conhecimento sobre sufixos e prefixos, que não deve ainda existir face ao objectivo da actividade.

## **2. O que se pretende com a actividade?**

Estabelecida a finalidade geral da actividade, interessa tornar bem claro qual o objectivo específico que se pretende atingir, em particular:

**- A actividade tem como meta que descritor(es) de desempenho do programa?**

Estando os Programas centrados em descritores de desempenho, importa que as actividades propostas sejam orientadas em função desses descritores. Isto ajudará os docentes a estruturar as actividades tendo em vista o que é essencial para os desempenhos esperados, eliminando informação acessória. Desta forma, tornar-se-á talvez mais clara a finalidade do ensino da gramática.

**- É colocada aos alunos uma questão específica que constitua um desafio interessante para a prossecução da actividade?**

Se, para os docentes, deve ser claro o fim específico da actividade, para os alunos, a actividade deve ter um objectivo preciso. Se não houver desafio de aprendizagem, para além do mero “vamos fazer uma ficha...”, dificilmente conseguiremos envolver os alunos na situação de aprendizagem. A formulação de um desafio de aprendizagem permite, ainda, que os alunos consigam, no final da actividade, avaliar se os objectivos de aprendizagem foram atingidos. É frequente observarmos actividades sobre gramática em que se passa de um domínio para outro, sem que haja grande articulação entre as partes constituintes da actividade, porque lhes falta um fio condutor, uma questão orientadora que assegure a coerência da actividade.

## **3. Há identificação clara dos conhecimentos pressupostos?**

**- São dadas instruções claras aos alunos sobre quais os conhecimentos que se pressupõe que eles já dominam e como podem revê-los ou recuperá-los?**

Sabemos que o Conhecimento Explícito se constrói de forma gradual e que novas aprendizagens podem depender crucialmente de conhecimentos anteriores. Por exemplo, só é possível trabalhar funções sintácticas quando os alunos já têm conhecimento das classes de palavras e dos grupos que constituem a frase. Muito frequentemente, algumas actividades falham, por não haver certezas sobre os conhecimentos prévios que são necessários para o sucesso da actividade. Assim, cabe ao docente listar os conhecimentos que os alunos devem dominar e deve ser claro para os alunos o que é pressuposto antes de iniciarem a actividade (sendo dadas indicações claras sobre como recuperar os conhecimentos, caso estejam esquecidos ou não consolidados).

#### 4. Dados.

Os dados apresentados aos alunos são uma das principais fontes de insucesso na aprendizagem da gramática. Pense-se na tradicional actividade de gramática, em que se pede ao aluno que, perante um texto, recolha todos os adjectivos ou todas as orações subordinadas. O mais provável é que o texto que o aluno vai trabalhar contenha adjectivos ou orações de difícil classificação, que não encaixam em nenhuma categoria tradicional, que vão gerar dificuldades para alunos e professores e que vão suscitar dúvidas desnecessárias, desviando a atenção dos alunos dos aspectos essenciais de uma determinada construção. Uma preparação prévia dos dados é suficiente para evitar que estes problemas surjam. Vejamos os principais aspectos a ter em conta:

##### - Qual a origem dos dados?

###### a) Produções dos alunos?

###### b) Texto oral ou escrito fornecido pelo professor?

###### c) Texto oral ou escrito recolhido pelos alunos?

O primeiro factor a considerar é a fonte. Que dados vamos trabalhar? A resposta a esta questão depende muito dos objectivos que se pretendem atingir. Por exemplo, se o objectivo for a observação de dados que visem melhorias no desempenho na escrita, pode ser motivador levar os alunos a observar as suas próprias produções textuais. Pode-se, por outro lado, pretender que os alunos recolham produções textuais com determinadas características, treinando simultaneamente técnicas de pesquisa e a sua atenção para determinadas construções. Pode, ainda, ser necessário fornecer dados organizados em paradigmas completos e estruturados que favoreçam a observação e a construção de hipóteses.

##### - É tirado partido do conhecimento gramatical implícito dos alunos?

##### - Em caso afirmativo, estamos seguros de que as construções que se pretende que os alunos manipulem são casos em que há conhecimento implícito?

Vimos que o trabalho sobre o Conhecimento Explícito pressupõe que se explore o conjunto de intuições e conhecimentos adquiridos de forma não consciente pelos falantes. É, assim, oportuno prever que as actividades planeadas o façam. Contudo, é crucial garantir que, quando os alunos são convidados a manipular dados, têm acesso ao conhecimento necessário. Por exemplo, é possível pedir a um aluno que faça uma tarefa simples de substituição, como no seguinte exemplo:

Verifica se podes substituir a expressão sublinhada pelo pronome “eles”

Os teus primos que moram na minha rua foram de férias.

Esta tarefa é exequível, uma vez que os alunos conseguem fazer a tarefa de substituição recorrendo à sua intuição sobre a língua. Há, contudo, domínios sobre os quais os alunos não têm intuições. Por exemplo, a colocação dos pronomes em contexto mesoclítico requer aprendizagem explícita. Perante uma tarefa como a seguinte, não se pode esperar que os alunos sejam capazes de chegar a um resultado certo de acordo com a sua intuição:

Substitui a expressão sublinhada pelo pronome “-lhes”

Darei uma prenda aos teus primos que moram na minha rua.

Em casos deste tipo, tem de ser o docente a apresentar os dados, mostrando que, neste caso concreto, a forma é “dar-lhes-ei” e conduzindo os alunos a generalizações a partir dos dados fornecidos.

**- Os dados fornecidos são os necessários?**

**- Os dados fornecidos são suficientes?**

A quantidade de dados é uma questão importante a considerar. Os dados fornecidos devem ser em quantidade suficiente para garantir que os alunos retirem as conclusões que pretendemos que retirem. Por exemplo, se queremos que os alunos concluam que as orações adverbiais podem ser finitas ou não finitas, temos de garantir que os dados fornecidos contêm os dois tipos de oração. Por outro lado, não valerá a pena incluir no conjunto de dados construções que não sejam relevantes para o que se pretende observar. Por exemplo, no caso dado, não valerá a pena incluir orações que não sejam adverbiais.

**- Os dados fornecidos são simples ou contêm informação que dispersa atenção?**

**- Os dados fornecidos permitem uma hierarquização da informação a partir dos casos mais simples para os mais complexos e a constituição de pares mínimos?**

Os dados apresentados aos alunos devem ser simples e garantir que a atenção dos alunos é orientada para os aspectos mais relevantes. Por exemplo, se se quiser ensinar a diferença entre complemento directo e indirecto, podem construir-se dois pares de frases com estes dois tipos de complemento:

- |    |  |
|----|--|
| A. | Vi todos os rapazes que tu conheces.<br>Dei uma prenda à filha da tua vizinha. |
| B. | Vi [o Pedro].<br>Telefonei [ao Pedro].   |

Em ambos os pares, há complementos directos e indirectos. Contudo, parece-nos que o par B é mais adequado para um contexto de aprendizagem. Se repararmos nas frases do par A, podemos observar que o complemento directo da primeira frase é bastante complexo, contendo uma oração relativa. Já o complemento indirecto da segunda frase do par, embora mais simples, também contém dois nomes (*filha* e *vizinha*), o que pode criar problemas de segmentação, e encontra-se numa frase que também inclui um complemento directo (*uma prenda*). As frases do par B são bastante mais simples, na medida em que formam um par mínimo. A frase A contém apenas um complemento directo, devidamente destacado. Na frase B, temos um complemento indirecto, também assinalado. Os constituintes que desempenham esta função são simples, contendo apenas um nome e um determinante no grupo nominal. A sua simplicidade permite observar que as únicas alterações nas frases são a mudança de verbo e a consequente introdução da preposição *a* na segunda frase. O segundo par permite, portanto, uma focalização nos aspectos que são essenciais para a comparação entre as duas funções sintácticas que se pretende trabalhar.

Note-se que, ao começar-se a trabalhar com casos simples como estes, se poderá fazer uma evolução gradual para casos mais complexos (como os do par A). Neste caso concreto, após entenderem as diferenças entre funções sintácticas com casos simples, os alunos poderão começar a trabalhar com unidades progressivamente maiores e com uma complexidade estrutural mais elevada. De certa forma, podemos comparar o que se faz neste tipo de trabalho com a aprendizagem da leitura: os alunos começam com palavras simples, como *pato* ou *menina*, com padrões silábicos bastante simples, e não com palavras como *astro*, que requerem que um trabalho prévio sobre padrões mais elementares tenha sido feito e consolidado.

##### **5. A actividade é construída de tal forma que os alunos possam tirar conclusões em pequenos passos?**

Este critério para a construção de sequências de aprendizagem é, sobretudo, relevante para a elaboração de actividades pela descoberta. É frequente observarmos actividades em que se pede aos alunos que dêem passos demasiado rápidos ou para os quais ainda não dispõem de informação suficiente. Consideremos o seguinte exemplo, que apresenta insuficiências metodológicas:

Nesta actividade, vamos aprender quando as formas verbais se escrevem com ou sem hífen.

Observa os seguintes pares de formas verbais:

fala-se falasse          disse-se          dissesse          comesse          come-se

Verificas que, em alguns casos, as formas verbais surgem acompanhadas de um pronome. Identifica-as.

No exemplo dado, é dado um salto demasiado rápido. Para os alunos poderem identificar as formas verbais que surgem acompanhadas de pronome, é preciso garantir que:

- a) os alunos conseguem identificar, com base em algum critério, as formas pronominais;
- b) foi dada aos alunos alguma forma de distinguir as formas verbais com pronome das formas verbais sem pronome.

O problema do exemplo dado é que, ao não explicitar conhecimentos pressupostos e ao conduzir os alunos de imediato para uma conclusão, se transforma uma actividade de aprendizagem (conforme explicitado no desafio para os alunos) numa actividade de treino de conhecimentos já adquiridos. A mesma actividade pode ser conseguida de forma mais eficiente se se transformar um passo demasiado rápido em etapas curtas que permitam que os alunos retirem conclusões parciais, conforme se ilustra de seguida:

Nesta actividade, vamos aprender quando as formas verbais se escrevem com ou sem hífen.

1. Observa as seguintes frases:

A. Come-se muito em Portugal.          B.          Se eu comesse mais...

1.1. Escreve as frases na forma negativa.

1.2. Regista as alterações que fizeste.

1.3. Em que caso a forma –se ocorre antes do verbo? Quando é escrita com hífen ou sem hífen?

1.4. Formula uma regra sobre uso do hífen com base nas tuas observações.

1.5. Verifica se a tua regra funciona nos seguintes exemplos:

A. Se ele falasse, era mais feliz.          B.          Fala-se francês na Bélgica.

Esta reformulação da actividade, inspirada num trabalho realizado por Ana Pedro, Noémia Santos, Edite Prada e Ana Santos num curso de Criação de Materiais para o Ensino da Gramática da FCSH, em 2009, permite que os alunos cheguem à mesma conclusão. Crucialmente, não é necessário recorrer a metalinguagem (tornando-se dispensável saber se os alunos identificam pronomes – o que pode ser mobilizado mais tarde se for oportuno) e os alunos são orientados em pequenos passos para chegar à formulação de uma hipótese mediante um critério oferecido.<sup>8</sup>

## **6. Os alunos têm oportunidade de construir hipóteses e verificar a sua validade mediante a apresentação de novos dados?**

Vimos nos exemplos acima que os pequenos passos são cruciais para a formulação de hipóteses. Para efeitos de construção de conhecimento explícito, é fundamental que os alunos se habituem a que as hipóteses e regras que constroem não são válidas por si só ou apenas porque alguém as declarou (o professor, um livro, uma gramática...), mas sim porque são confirmadas quando testadas perante novos dados. Este é um passo fundamental para o desenvolvimento de competências gerais de análise de dados e de metodologia de trabalho científico e, além disso, para a criação de um hábito de reflexão sobre a língua baseado na observação de dados e não na crença em regras dogmáticamente impostas. Assim, importa garantir que as hipóteses que os alunos colocam são confirmadas ou infirmadas mediante a testagem face a novos dados, conforme ilustrado na reformulação acima.

## **7. Há momentos de treino?**

É amplamente sabido – e já o comentámos neste guião – que há problemas na aprendizagem de conteúdos gramaticais e na sua mobilização para outras competências. Em aparente contradição, os alunos e docentes queixam-se de que há muita repetição no ensino da gramática – que todos os anos ensinam/estudam as mesmas matérias. Este fenómeno explica-se facilmente: os conteúdos são ensinados repetidamente, mas não são aprendidos, porque, por um lado, não são utilizados e, por outro, porque, muitas vezes, não é dado tempo suficiente para treino dos conhecimentos construídos. Ou se passa demasiadamente cedo para o treino, sem que tenha havido, de facto, construção de conhecimento, como já exemplificámos acima, ou não é dada oportunidade de treino. A consolidação dos conhecimentos gramaticais passa por muita repetição em novas situações e treino, para o desenvolvimento de automatismos na análise, pelo que estes momentos têm de estar presentes nas sequências de aprendizagem.

---

<sup>8</sup> Note-se que este é um dos casos em que é necessário aferir primeiro o conhecimento implícito dos alunos. Tal como está, esta actividade não resultaria bem no 1.º Ciclo, porque muitos alunos espontaneamente ainda não colocam o pronome em posição pré-verbal em contextos negativos nestas idades. Nesses casos, os dados teriam de ser dados pelo professor.

## 8. Há reinvestimento do conhecimento construído em diferentes contextos de uso?

Começámos este guião por explicitar as características de um trabalho centrado no Conhecimento Explícito da Língua enquanto competência. Uma abordagem curricular em competências pressupõe que os conhecimentos sejam convocados para uso e integração em situações problematizadoras (Roldão: 2009). Nesta medida, uma sequência de aprendizagem ou uma actividade deve prever que os conhecimentos construídos são aplicados em contextos de uso, de forma articulada com as outras competências – leitura, escrita e compreensão e produção do oral. Haverá, certamente, casos de aplicação e reinvestimento mais evidentes e outros casos em que a mobilização só poderá ser feita após vários conhecimentos estarem consolidados. Nestes casos, deve tornar-se claro para o aluno de que forma os conhecimentos anteriormente construídos contribuem para a situação de uso que se explora. Parece-nos, contudo, importante que não nos apoiemos na ideia de que o reinvestimento é algo que virá sempre mais tarde e que pensemos como a informação que estamos a trabalhar pode ser reinvestida na própria actividade, sem que se deixe passar demasiado tempo.

### PISTAS PARA FORMAÇÃO:

Para aprofundar estes tópicos, será interessante que os grupos de docentes explorem em conjunto:

- Materiais a desenvolver em função de diferentes descritores de desempenho.
- Oficinas de produção de materiais com partilha inter-pares. Avaliação dos materiais com base na lista de verificação proposta.
- Actividades de constituição de *corpora* para o estudo de diferentes domínios e organização de paradigmas.

## ✓ SÍNTESE

### **Lista de aspectos a considerar na construção de uma actividade para construção de conhecimento gramatical:**

1. Qual é o tipo de actividade?
  - Construção de conhecimento?
  - Treino?
  - Avaliação?
  - Mobilização de conhecimento gramatical para outras competências?
2. O que se pretende com a actividade?
  - A actividade tem como meta que descritor(es) de desempenho do programa?
  - É colocada aos alunos uma questão específica que constitua um desafio interessante para a prossecução da actividade?
3. Há identificação clara dos conhecimentos pressupostos?
  - São dadas instruções claras aos alunos sobre quais os conhecimentos que se pressupõe que eles já dominam e como podem revê-los ou recuperá-los?
4. Dados.
  - Qual a origem dos dados?
    - a) Produções dos alunos?
    - b) Texto oral ou escrito fornecido pelo professor?
    - c) Texto oral ou escrito recolhido pelos alunos?
  - É tirado partido do conhecimento gramatical implícito dos alunos?
    - Em caso afirmativo, estamos seguros de que as construções que se pretende que os alunos manipulem são casos em que há conhecimento implícito?
    - Os dados fornecidos são os necessários?
    - Os dados fornecidos são suficientes?
    - Os dados fornecidos são simples ou contêm informação que dispersa atenção?
    - Os dados fornecidos permitem uma hierarquização da informação a partir dos casos mais simples para os mais complexos e a constituição de pares mínimos?
5. A actividade é construída de tal forma que os alunos possam tirar conclusões em pequenos passos?
6. Os alunos têm oportunidade de construir hipóteses e verificar a sua validade mediante a apresentação de novos dados?
7. Há momentos de treino?
8. Há reinvestimento do conhecimento construído em diferentes contextos de uso?

### Textos referidos:

- Bernaus, M., A. I. Andrade, M. Kervran, A. Murkowska & F. Trujillo Sáez (2008). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education*. European Centre for Modern Languages, Council of Europe
- Costa, A. (2006). "Complexidade estrutural de conectores concessivos". In *Associação Portuguesa de Linguística: Textos seleccionados*. Colibri: Lisboa
- Costa, J. (2002). "Será que a linguística generativa pode ser útil aos professores de português?" In C. Mello et al. (orgs.) *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*, Coimbra: Livraria Almedina, 2002, pp. 225-243
- Costa, J., M. Lobo, E. Ferreira & C. Silva (2008). "Produção e compreensão de orações relativas em português europeu: dados do desenvolvimento típico, de PEDL e do agramatismo", a publicar em *Textos Seleccionados do XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*
- Costa, J. (2008) "Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade". In Carlos Reis (ed.) *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa: Ministério da Educação, 149-165
- Costa, J. (2009) "Gramática na sala de aula: o fim das humanidades?" In *Palavras*, 36. Lisboa: Associação de Professores de Português
- Delgado Martins, M. R. et al. (1987). *Para uma caracterização do saber linguístico à entrada no ensino superior*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística
- Duarte, I. (1991). "Funcionamento da língua: a periferia dos NPP". In M. R. Delgado-Martins et al.. *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Colibri
- Duarte, I. (1992). «Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo». In: Delgado-Martins, Maria Raquel et alii, pp. 165-177
- Duarte, I. (1996). «Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?». In: Delgado-Martins et al. (orgs.), pp. 75-84
- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In 2.º Encontro de Professores de Português. *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender*. Actas: 110-123. Porto: Areal
- Duarte, I. (2000). "Ensino da língua materna: da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada". In AAVV. *Didáctica da Língua e da Literatura*. Vol. 1, Coimbra: Almedina, 47-61
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: PNEP, Ministério da Educação
- Duarte, R. et al. (coord.) 2008. *Estudo sobre o posicionamento dos docentes face à disciplina de Língua Portuguesa*, Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação
- Santos, F. (2002). *Os pronomes pessoais átonos no português europeu: descrição de problemas que ocorrem no 3.º Ciclo e proposta de actividades didácticas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa
- Freitas, M. J. (1990). *Estratégias de Organização Temporal do Discurso em Português*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa
- Hudson, R. (1992). *Teaching grammar. A teacher's guide to the National Curriculum*. Oxford: Blackwell
- Mata, A. I. (1990). "Questões de Entoação e Interrogação em Português. "Isso é uma Pergunta?"". Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa
- Mata, A. I. (2000). *Para o estudo da entoação em fala espontânea e preparada no português europeu: metodologia, resultados e implicações didácticas*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa
- Mateus, M. H. (2007). "A contribuição do estudo dos sons para a aprendizagem da língua". Comunicação apresentada ao 7.º Encontro Nacional da APP: Saber Ouvir / Saber Falar
- Roldão, M. C. (2009) *Estratégias de Ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Sim-Sim, I., I. Duarte & M. J. Ferraz (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DEB – Ministério da Educação
- Vasconcelos, Manuela (1991). *Compreensão e produção de frases com orações relativas: um estudo experimental com crianças dos três anos e meio aos oito anos e meio*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa

## 2. Exemplos de actividades para o Conhecimento Explícito da Língua

As actividades propostas como exemplo para o trabalho sobre Conhecimento Explícito da Língua obedecem aos seguintes pressupostos:

- a) Pretendeu-se oferecer uma diversidade grande de actividades pequenas em detrimento de grandes sequências de actividades, para se exemplificarem diferentes metodologias.
- b) Sugerem-se actividades que ilustrem a progressão desde o 1.º ao 3.º Ciclo, cumprindo o enfoque colocado nos Programas à evolução em termos de resultados esperados.
- c) Procurou-se que as macro-sequências apresentadas privilegiassem três tipos de trabalho:
  - O Conhecimento Explícito da Língua enquanto trabalho de consciência linguística, que cruza vários planos do conhecimento gramatical (lexical, morfológico, semântico, textual, discursivo e pragmático). Propõe-se um conjunto de actividades em torno do tema **EXPRESSÃO DO TEMPO**, que tentam ilustrar como um mesmo tema pode ser aproveitado para explorar vários planos do conhecimento linguístico de forma articulada, contrariando alguma tendência para trabalhar os planos de análise linguística como compartimentos estanques.
  - O Conhecimento Explícito da Língua enquanto trabalho para a construção de conhecimentos sobre a língua e para o domínio de metalinguagem específica do conhecimento gramatical. Oferecem-se, para este fim, actividades em torno do tema **FUNÇÕES SINTÁCTICAS**, por nos parecer que exemplificam um domínio em que é necessário um trabalho cuidado na planificação e organização dos dados, na hierarquização da informação, na construção gradual de informação e no estabelecimento de conhecimentos pressupostos.
  - O Conhecimento Explícito da Língua enquanto trabalho que será, preferencialmente, capitalizado ao serviço de outras competências. O tema escolhido para este conjunto de actividades, **REGISTOS DE LÍNGUA**, privilegia o estudo de características da língua para mobilização em situações de uso, quer na escrita, quer na oralidade.
- d) Cada actividade é precedida de uma tabela com informações para o professor sobre o tipo de actividade, os descritores de desempenho que a actividade trabalha, os pré-requisitos, a questão específica a que responde (formulada na óptica do aluno) e a duração estimada (esta é obviamente variável em função dos perfis de turma e de aluno). Sempre que relevante, são oferecidos cenários de resposta, assinalados numa cor diferenciada. Algumas das actividades que privilegiam a interacção oral encontram-se assinaladas por um pequeno balão de fala.

É importante notar que, embora o programa se encontre organizado por ciclos, em algumas actividades, apresentamos propostas específicas de anos a que o material se destina. Pretendemos, desta forma, contribuir para mostrar como conteúdos e descritores de desempenho podem ser utilizados para pôr o programa em prática em diferentes níveis. Obviamente, estas propostas não são vinculativas, podendo diferentes escolas trabalhar os descritores específicos em anos diferentes, e não esgotam o trabalho a efectuar sobre os descritores de desempenho em causa, tendo em conta a realidade das turmas.

Importa esclarecer que, apesar de as actividades aparecerem com enunciados dirigidos aos alunos, pode ser necessária a actuação do docente para tornar mais claros alguns deles. Aliás, a articulação entre actividades e entre os seus pressupostos tornam evidente que o papel do docente é fundamental.

# Conjunto 1: Expressão do tempo

## ACTIVIDADE 1 – 1.º Ciclo

1. Tipo de actividade: construção de conhecimento (1.º ano)
2. Descritores de desempenho: usar vocabulário adequado ao tema e à situação; apropriar-se de novos vocábulos; integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico
3. Pré-requisitos: os alunos têm consciência da existência de diferentes intervalos de tempo e que os acontecimentos se situam numa linha do tempo.
4. Questão a que responde: com que palavras medimos o tempo?
5. Duração estimada: 1h30m

Com que palavras medimos o tempo?

NOTA: as instruções devem ser lidas em voz alta pelo professor.

1. Observa a imagem.



1.1 Escreve o número do ano e o nome do mês que estão na folha do calendário

Ano \_\_\_\_\_ Mês \_\_\_\_\_

1.2. Rodeia com uma cor os números dos dias do mês que são no domingo.

1.3 Diz o nome dos dias da semana que começam por «s».



Para indicar o dia certo em que se deu um acontecimento, usamos o número do dia, os nomes do dia da semana e do mês e o número do ano. Todos estes dados reunidos numa certa ordem formam uma data no calendário.

### TREINAR (Reinvestir em diferentes contextos de uso)

1.4 Escreve a data indicada na folha do calendário, seguindo a ordem: nome do dia da semana, número do dia do mês, nome do mês, ano.



\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, de  
\_\_\_\_\_

1.5 Escreve agora a data do teu nascimento utilizando a mesma ordem.

\_\_\_\_\_

1.6 As palavras da coluna A servem para medir o tempo. Liga-as às da coluna B que lhe correspondem e que pertencem ao mesmo grupo.

A	B
ano	diário
mês	semanal
semana	mensal
dia	anual

O calendário mostra a folha do dia 15 de Outubro de 2009. É um calendário diário. Aquilo que fazemos todos os dias também é diário. Podemos dizer que uma tarefa diária é uma tarefa que realizamos diariamente, por exemplo, “Diariamente lavo os dentes.”

### TREINAR (Reinvestir em diferentes contextos de uso)

1.7 Diz à turma outra tarefa que realizes diariamente.



1.8 Discute com os teus colegas quais das frases a seguir vos parecem certas. Depois de teres a certeza, sublinha a que foi aceite.

**A**

1. Mensalmente faço anos.
2. A Joana corta o cabelo mensalmente.

**B**

1. Diariamente há Natal.
2. Diariamente almoçamos e jantamos.

**C**

1. Anualmente festejamos o fim das aulas.
2. Tomamos o pequeno-almoço anualmente.

**D.**

1. O Pedro visita os avós semanalmente.
2. Semanalmente a Páscoa é ao domingo.

Compara a tua resposta com a dos teus colegas. Se houve diferenças, discutam sobre a razão porque escolheram palavras diferentes.

1.9. Junta as palavras a seguir nos grupos a que pertencem. Segue o exemplo:

- ano, mês, semana, dia –

- diário, semanal, mensal, anual -

- diariamente, semanalmente, mensalmente, anualmente -

ano			
anual			
anualmente			

Aprendi a:

- ✓ Indicar o dia certo em que se deu um acontecimento;
- ✓ Escrever uma data;
- ✓ Usar vocabulário próprio para medir o tempo;
- ✓ Escolher palavras que pertencem ao mesmo grupo das que servem para medir o tempo.

## ACTIVIDADE 2 – 1.º Ciclo

1. Tipo de actividade: construção de conhecimento (2.º ano)
2. Descritores de desempenho: relatar vivências (p.31_sequentialização das acções)
3. Pré-requisitos: os alunos têm consciência de que os acontecimentos que relatamos se situam num momento simultâneo, anterior ou posterior ao momento da fala.
4. Questão a que responde: como situamos acontecimentos no tempo quando falamos?
5. Duração estimada: 1h00m

*Como situamos acontecimentos no tempo quando falamos?*

Imagina uma linha que representa a passagem do tempo. Vamos chamar **linha do tempo** a essa linha. O momento da fala está representado por um balão de fala.



Lê com atenção as frases. Segue o exemplo e assinala com **X**:

	Passado	Presente	Futuro
Os meus avós vieram da Beira Alta há muitos anos.	X		
Fiz 7 anos em Janeiro de 2008.	x		
Sou aluno do 2.º ano.		x	
Vou fazer 10 anos em 2011.			x
Para o ano mudo de escola.			x
Vou aprender inglês.			x
Eu e os meus irmãos nascemos em Lisboa.	x		

Podemos **concluir** que **é** em relação ao momento da fala que dizemos: o que já aconteceu (Passado); o que está a acontecer (Presente); o que está para acontecer (Futuro);

**TREINAR (Reinvestir em diferentes contextos de uso)**

1.2. Responde agora às três perguntas a seguir:



- A. O que estás a fazer neste momento?
- B. O que fizeste no domingo passado?
- C. O que vais fazer quando saíres hoje da escola?

1.3. Distribui na tabela a seguir as letras A, B e C que correspondem a cada uma das tuas respostas.



	Passado	Presente	Futuro
A			
B			
C			

Aprendi que:

- ✓ Situo os acontecimentos que relato na linha do tempo.
- ✓ Situo os acontecimentos no Presente se estão a acontecer no momento em que estou a falar; no Passado, se já aconteceram; no futuro, se estão para acontecer.

### ACTIVIDADE 3 – 1.º Ciclo

1	Tipo de actividade: mobilização de conhecimento; construção de conhecimento (3.º ano)
2	Descritores de desempenho: explicitar regras e procedimentos (p.55 _tempos verbais: pretérito perfeito, pretérito imperfeito_)
3	Pré-requisitos: os alunos situam acontecimentos numa linha do tempo e sequenciam situações com recurso a tempos verbais (pretérito perfeito e pretérito imperfeito) e a palavras e expressões de tempo (advérbios, grupos preposicionais e grupos adverbiais com valor temporal)
4	Questão a que responde: como localizamos situações diferentes na linha do tempo?
5	Duração estimada: 1h30m

#### *Como localizo situações diferentes na linha do tempo?*

1. Lê as duas frases a seguir que foram retiradas de uma pequenina história chamada “Pulga”<sup>9</sup>.

**A.** Era uma vez uma pulga que eu tinha, a qual, por acaso, também tinha uma pulga.

**B.** Quando eu coçava a minha pulga, a pulga coçava também a pulga dela.

1.1. Sublinha nas duas frases A e B todas as palavras que mostram que o que está a ser contado já se passou.

**A.** Era uma vez uma pulga que eu tinha, a qual, por acaso, também tinha uma pulga.

**B.** Quando eu coçava a minha pulga, a pulga coçava também a pulga dela.

1.2. Qual é o tempo verbal utilizado? \_\_\_\_\_

1.3. Observa agora a 1.ª frase transformada, com o tempo verbal no Pretérito perfeito.

<sup>9</sup> As frases foram extraídas de *Histórias pequenas de bichos pequenos*, de Álvaro Magalhães  
45

**A1.** Ontem eu apanhei uma pulga, a qual, por acaso, também apanhou uma pulga.

Qual das seguintes situações dura mais tempo?

Frase A - “ter uma pulga”

Frase A1 - “apanhar uma pulga”

Podemos **concluir** que as situações que duram mais tempo se prolongam na linha do tempo.

1.4. Qual o tempo verbal utilizado para representar a situação que se prolonga na linha do tempo?

Pretérito imperfeito

Pretérito perfeito

1.5. Volta a escrever a Frase B com o tempo verbal no Pretérito perfeito

**B1.** Quando eu cocei a minha pulga, a pulga coçou também a dela.

1.6. Compara a frase **B** com a frase **B1**. Identifica o tempo verbal que nos indica que a situação “coçar a pulga” se repete na linha do tempo.

Pretérito imperfeito

Pretérito perfeito

Podemos **concluir** que o Pretérito imperfeito permite localizar as situações que se prolongam na linha do tempo e também as situações que se repetem nessa mesma linha. O Pretérito perfeito permite localizar as situações que não se prolongam na linha do tempo e também as que não se repetem nessa mesma linha.

### **TREINAR (Reinvestir em diferentes contextos de uso)**

1.7. Escreve agora as frases a seguir com as formas verbais no Pretérito perfeito e no Pretérito imperfeito. Repara que o **verbo que descreve a situação que deve ser localizada na linha do tempo está no Infinitivo**.

**A.** Eu combinar com os meus amigos e fazer uma caminhada depois das aulas.

1. Pretérito perfeito \_\_\_\_\_

2. Pretérito imperfeito \_\_\_\_\_

**B.** Em Janeiro estar frio. Eles sair sem casaco e constipar-se.

1. Pretérito perfeito \_\_\_\_\_

2. Pretérito imperfeito \_\_\_\_\_

**C.** Quando estar muito vento o gato ficar em casa. Nem pôr os bigodes na rua!

1. Pretérito perfeito \_\_\_\_\_

2. Pretérito imperfeito \_\_\_\_\_

1.8. Diz qual a diferença entre as frases em que os tempos verbais estão no Pretérito perfeito e as frases em que os tempos verbais estão no Pretérito imperfeito.



Nas frases em que as situações não se prolongam na linha do tempo, usa-se o Pretérito perfeito. Nas frases em que as situações se prolongam na linha do tempo, usa-se o Pretérito imperfeito.

1.9. Invente outra frase onde a alteração do tempo verbal do Pretérito perfeito para o Pretérito Imperfeito produza o mesmo resultado. Segue o exemplo do exercício 1.7. Começa por escrever no infinitivo o **verbo que descreve a situação que vai ser localizada na linha do tempo.**

Frase:

1. Pretérito perfeito \_\_\_\_\_

2. Pretérito imperfeito \_\_\_\_\_

Aprendi que:

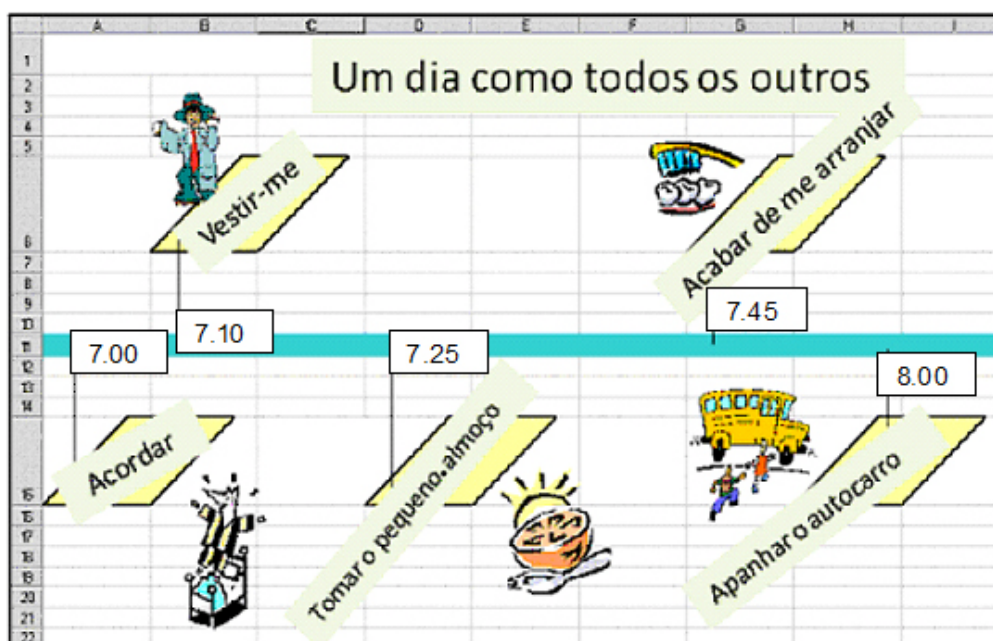
- ✓ Localizo todas as situações na linha do tempo.
- ✓ Uso o Pretérito perfeito para localizar as situações que não se prolongam na linha do tempo.
- ✓ Uso o Pretérito imperfeito para localizar as situações que se prolongam na linha do tempo.

## ACTIVIDADE 4 – 1.º Ciclo

Tipo de actividade: construção de conhecimento; treino; mobilização para outras competências (4.º ano).
Descritores de desempenho: manipular palavras ou grupos de palavras em frases: expandir ; substituir, reduzir ; segmentar e deslocar elementos (p.57); produzir frases complexas (p.33) ;
Pré-requisitos:  os alunos têm consciência de que localizamos temporalmente as situações que descrevemos,  - em função do momento em que o enunciado é produzido  - em função de um valor temporal que é tomado como ponto de referência no enunciado  Os alunos identificam os constituintes principais da frase e distinguem frase simples e frase complexa.
Questão a que responde: que construções usar para expressar o valor habitual e a ordem cronológica de uma sequência de acontecimentos?
Duração estimada: 2h00m

*Como expresso situações que se sucedem e que são habituais?*

1. Observa a imagem. Representa o registo do horário de um aluno.



1.1. Coloca-te no papel da figura representada na imagem. Diz o que ela faz todos os dias antes de ir para a escola. Segue o exemplo :

Acordo às 7.00h.

---

Visto-me às 7.10h.

---

Tomo o pequeno-almoço às 7.25h.

---

Acabo de me arranjar às 7.45h.

---

Apanho o autocarro às 8.00h.

1.2 Que tempo verbal utilizaste no Predicado de cada frase?

Pretérito imperfeito do Indicativo

Pretérito perfeito do Indicativo

Futuro do Indicativo

Presente do Indicativo

1.3 Que palavra ou expressão de tempo acrescentarias para marcar melhor a ideia de que esta sequência de situações é uma rotina diária ?

De vez em quando

Habitualmente

Por vezes

Raramente

1.4 Completa agora a frase com a expressão que assinalaste.

\_\_\_\_\_ Habitualmente, acordo às 7.00h \_\_\_\_\_

1.5 Observa o título da imagem “Um dia como todos os outros”



Discute com os teus colegas a razão pela qual foi escolhido este título. Escreve aqui a conclusão que reuniu o consenso do grupo.

---

---

Podemos **concluir** que, para apresentar uma situação ou sequência de situações como uma rotina diária, usamos a forma verbal do predicado no Presente do Indicativo. Podemos juntar palavras e expressões de tempo para dar indicações mais precisas. Podemos também concluir que é possível acrescentar palavras ou expressões de tempo, para reforçar a ideia de que a situação ou sequência de situações representada é habitual.

### **TREINAR (Reinvestir em diferentes contextos de uso)**

1.6 Escreve agora a tua rotina diária, desde que regressas da escola até te deitares. Completa o quadro.

Chego a casa às \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

#### ***Aprendi que:***

- ✓ Uso o Presente do Indicativo para apresentar uma situação ou sequência de situações como uma rotina diária.
- ✓ Junto palavras e expressões de tempo ao Presente do Indicativo para dar indicações mais precisas.
- ✓ Acrescento outras palavras ou expressões, para reforçar a ideia de que a situação ou sequência de situações representada é habitual.

## ACTIVIDADE 5 – 2.º Ciclo

1.Tipo de actividade: mobilização de conhecimento; construção de conhecimento; treino.
2. Descritores de desempenho: combinar com coerência uma sequência de enunciados ; distinguir recursos verbais que podem ser utilizados para localizar no tempo as situações descritas nos enunciados  - tempos verbais;  - grupos preposicionais e adverbiais temporais;  (tempo: anterior; simultâneo; posterior, p. 96).
Pré-requisitos: os alunos identificam os constituintes da frase e os constituintes do grupo verbal; conhecem os tempos verbais do Modo Indicativo; identificam preposição, advérbio e conjunção; distinguem verbo principal e verbo auxiliar; têm consciência de que localizam situações na linha do tempo em função do momento em que o enunciado é produzido.
Questão a que responde: em que constituinte da frase se encontram os valores de localização temporal?
Duração estimada: 1h00m

Em que grupo da frase encontro as informações temporais?

1. Lê a frase a seguir:

**Amanhã, depois das aulas, a Ana e o Francisco vão velejar.**



1.1 Regista no quadro a constituição dos grupos da frase com função sintáctica de sujeito e predicado.

Amanhã, depois das aulas, a Ana e o Francisco vão velejar.	Grupo Nominal (GN)	Grupo verbal (GV)		
	A Ana e o Francisco	Complexo verbal	Grupo adverbial (GAdv)	Grupo preposicional (GPrep)
		vão velejar	amanhã	depois das aulas

1.2 Em que constituinte da frase se encontra a informação que nos permite saber **quando** acontece isto ou, fazendo a pergunta de uma forma mais precisa, “**Quando** se localiza a situação “velejar”?”

Grupo Nominal

Grupo Verbal

1.3 Completa a tabela a seguir com os dados do grupo verbal que correspondem apenas aos dois elementos destacados na pergunta “**Quando** se localiza a situação?”.

Quando	Amanhã, depois das aulas
a situação	velejar

1.4 Para lá do advérbio “amanhã” e do grupo preposicional “depois das aulas”, que outra informação existe no grupo verbal que nos permite responder à pergunta

- **Quando** se localiza a situação “velejar”?

1.5. Substitui **amanhã** por **ontem**.

Que transformações tiveste de fazer no grupo verbal?

E que transformações poderias fazer no grupo verbal se substituísse **amanhã**, **depois das aulas**, por **neste preciso momento**?

\_\_\_\_\_ Neste preciso momento estou a velejar. \_\_\_\_\_

Podemos então **concluir** que a informação temporal é dada pelo tempo verbal e por grupos preposicionais e adverbiais temporais que com ele se combinam.

## TREINAR (Reinvestir em diferentes contextos de uso)

1.6 Lê a mensagem que o Francisco enviou à Ana, a propor o encontro.

Amanhã as aulas acabam às 3h da tarde. Logo a seguir, passamos por casa para lanchar e, por volta das 3h30m, estamos à entrada do clube naval.



**Francisco**

1.7. Regista no quadro a seguir os constituintes do grupo verbal que nos permitem expressar a localização temporal das situações em cada uma das frases.

	Grupo verbal (GV)		
	Núcleo verbal	Grupo adverbial (GAdv)	Grupo preposicional (GPrep)
<b>A.</b> Amanhã as aulas acabam às 3h da tarde.	acabam	amanhã	às 3h da tarde
<b>B.</b> Logo a seguir, passamos por casa para lanchar.	passamos	logo a seguir	
<b>C.</b> Por volta das 3h30m, estamos junto à entrada do clube naval.	estamos		por volta das 3h30m

1.8. Qual o tempo em que se encontra a forma verbal das frases A., B. e C.?

Presente do Indicativo

1.9. Observa a linha do tempo.



1.9.1. Indica onde se localizam as situações descritas nas frases A, B, C.:

Num tempo posterior àquele em que o Francisco escreve a mensagem.

Num tempo simultâneo àquele em que o Francisco escreve a mensagem.

Num tempo anterior àquele em que o Francisco escreve a mensagem.

1.9.2. Identifica o constituinte que nos dá a informação de que as situações apresentadas no texto se localizam num tempo posterior ao momento da fala.

Amanhã

1.10 O Francisco poderia ter escrito o texto, flexionando os verbos “acabar”, “passar” e “estar” no Futuro do Indicativo, ou poderia ter utilizado o verbo auxiliar *ir* no Presente do Indicativo e os três verbos principais no Infinitivo.

Debate com os teus colegas sobre qual vos parece ser o tempo verbal mais formal e qual a forma mais natural.

Combina as duas formas, mais formal e mais natural, e volta a escrever o texto do Francisco.

Amanhã as aulas \_\_\_\_\_ às 3h da tarde. Logo a seguir, \_\_\_\_\_ por casa para lanchar e, por volta das 3h30m, \_\_\_\_\_ à entrada do clube naval.

Francisco

Aprendi que:

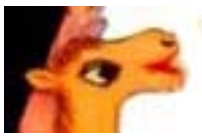

- ✓ É no grupo verbal que encontro as informações temporais.
- ✓ No grupo verbal, a informação temporal é dada pelo tempo verbal e também por grupos preposicionais e grupos adverbiais de tempo.
- ✓ Uso o Presente do Indicativo com grupos preposicionais e grupos adverbiais de tempo para apresentar situações num tempo posterior ao momento da fala.

## ACTIVIDADE 6 – 2.º Ciclo

1. Tipo de actividade: treino; construção de conhecimento (6.º ano).
2. Descritores de desempenho: distinguir recursos verbais que podem ser utilizados para localizar no tempo as situações descritas nos enunciados  - tempos verbais  - grupos preposicionais e adverbiais temporais  - orações temporais  (tempo: anterior; simultâneo; posterior)
3. Pré-requisitos:  3.1 os alunos têm consciência de que localizamos temporalmente as situações que descrevemos,  - em função do momento em que o enunciado é produzido  - em função de um valor temporal que é tomado como ponto de referência no enunciado;  3.2. os alunos identificam informações temporais no grupo verbal.
Questão a que responde: como expresso as informações temporais?
Duração estimada: 1h00m

### Como expresso as informações temporais?

1. O pequenino texto que vais ler a seguir traz-nos duas personagens, um dromedário e um cão.

	<p><b>Hoje, o dromedário acordou cedo. À tarde, saiu com os pais.</b></p> <p><b>O seu amigo viu-o sair. Então, chamou-o e perguntou-lhe: “Quando voltas?”</b></p> <p><b>Encontros destes não acontecem habitualmente.</b></p>	
---	---	---

1.1 Como sabes, é no grupo verbal, que tem a função sintáctica de Predicado, que encontramos a informação temporal das frases. Preenche a tabela com os constituintes com a informação temporal das frases do 1.º parágrafo do texto. Identifica o tempo verbal.

Frases	Predicado		
	Grupo verbal (GV)		
	Núcleo verbal	Grupo preposicional (GPrep)  (com informações sobre tempo)	Grupo adverbial (GAdv)  (com informações sobre tempo)
Hoje o dromedário acordou cedo.	verbo: acordar tempo verbal: Pretérito perfeito		hoje, cedo
À tarde, saiu com os pais.	verbo: sair tempo verbal: Pretérito perfeito	à tarde	

1.2 Imagina duas respostas do dromedário à pergunta “Quando voltas?”, colocada pelo cão, e completa a tabela.

<b>Volto</b>	ao fim do dia	<b>GPrep</b>
	logo	<b>GAdv</b>

1.3 Observa agora esta outra resposta que o dromedário da história poderia ter dado:

R: Volto, **quando** a conferência terminar.

Substitui “quando” por uma expressão equivalente que se possa combinar com “a conferência terminar”.

\_\_\_\_\_ depois de \_\_\_\_\_

**Quando** é uma **conjunção temporal** que inicia sempre um constituinte frásico a que chamamos **oração temporal**. É a **oração temporal** no seu todo que dá resposta à pergunta “Quando ...?”

1.4 Imagina mais duas respostas com a forma de oração temporal que o dromedário poderia ter dado ao amigo. Completa a tabela com os constituintes frásicos que faltam.

<b>Volto</b>	<b>assim que</b>
	<b>logo que</b>

Podemos **concluir** que para expressar a localização temporal das situações usamos os tempos verbais que combinamos com **Grupos adverbiais**, **Grupos preposicionais** e **Orações temporais**.

1.5 Consulta agora a informação de que precisas nas respostas à pergunta 1.2 e completa o quadro a seguir com os constituintes que faltam no grupo verbal. A resposta deverá combinar de modo coerente as três informações temporais que se associam ao verbo.

Grupo verbal (GV)			
Expressão do tempo			
<b>verbo:</b> voltar <b>tempo verbal:</b> Presente	<b>GAdv</b>	<b>GPrep</b>	Oração temporal
<b>Volto</b>	ex: logo	ex: ao fim do dia	<b>quando a conferência terminar.</b>

### TREINAR (Reinvestir em diferentes contextos de uso)

1.6 Num outro encontro, o dromedário perguntou ao amigo:

**“Quando foste à caça com o teu dono?”**

Imagina três respostas e completa o quadro seguinte:

Predicado		
GV		
<b>fui à caça</b>  <b>verbo:</b> ir <b>tempo verbal:</b> Pretérito perfeito	ex: hoje	<b>GAdv</b>
	ex: de manhã	<b>GPrep</b>
	ex: quando o dia nasceu	<b>Oração temporal</b>

Aprendi que:

✓ A conjunção temporal “quando” inicia uma oração temporal que dá resposta à pergunta “Quando...?”

✓ Para expressar a localização temporal das situações uso tempos verbais que posso combinar com Grupos adverbiais, Grupos preposicionais e Orações temporais.

## ACTIVIDADE 7 – 3.º Ciclo

1. Tipo de actividade: treino; avaliação (7.º ano).
2. Descritores de desempenho; caracterizar relações entre diferentes categorias, lexicais e gramaticais, para identificar diversos valores semânticos na frase; sistematizar funções sintácticas internas ao grupo verbal (modificador).
3. Pré-requisitos: (cf. actividade 6) a. os alunos têm consciência de que localizamos temporalmente as situações que descrevemos em função do momento em que o enunciado é produzido ; b. os alunos identificam os constituintes da frase e distinguem funções sintácticas de constituintes não seleccionados pelo verbo; c. os alunos distinguem, na frase complexa, uma oração subordinada temporal.
4. Questão a que responde: qual a natureza das diferentes expressões que assume, numa frase, o modificador com valor temporal?
5. Duração estimada: 1h00m

*Sob que formas expresso um modificador com valor temporal?*

O que vais ler a seguir é o excerto de um artigo retirado da *internet*, no endereço: <http://www.cienciahoje.pt/index.php>:



# Greenpeace lança campanha «Oceanos em Perigo» em Portugal

2009-10-17

Por Susana Lage

*A associação ambientalista Greenpeace, com o apoio de onze organizações não-governamentais nacionais, começou ontem uma campanha de sensibilização contra a pesca em águas profundas, uma actividade que quer ver proibida pelo Governo português e condenada pelos consumidores quando escolhem o peixe nos supermercados.*

1. Repara na data de publicação deste artigo. Lê a introdução. Procura informação e **indica a data certa** do lançamento da campanha.

2009-10-16

2. Transcreve a frase que te forneceu a pista para a resposta.

A associação ambientalista Greenpeace começou ontem uma campanha de sensibilização contra a pesca em águas profundas

3. Sublinha a expressão de tempo que te forneceu a informação necessária para a resposta dada em 1.

A associação ambientalista Greenpeace começou ontem uma campanha de sensibilização contra a pesca em águas profundas.

4. Experimenta eliminar o Grupo Nominal à direita do Verbo, com a função de complemento directo, e verifica se obténs uma frase completa.

A associação Greenpeace começou

5. Experimenta eliminar a expressão adverbial que te dá a informação temporal.  
A associação Greenpeace começou uma campanha de sensibilização contra a pesca em águas profundas

Podes concluir que a expressão adverbial, podendo ser suprimida, não é exigida pelo verbo. Diz-se, por isso, que exerce a função sintáctica de **Modificador**.

6. Compara as frases **A**, **B** e **C**. Sublinha agora as expressões que, nas frases B e C, desempenham uma função idêntica à da expressão sublinhada na frase A, embora sob diferentes formas:

A- A associação ambientalista Greenpeace começou ontem uma campanha de sensibilização contra a pesca em águas profundas.

B- S. Lage escreveu este artigo quando a associação ambientalista iniciou uma campanha de sensibilização contra a pesca em águas profundas.

C- A autora escreveu este artigo no dia a seguir ao lançamento da campanha de sensibilização.

7. Indica a forma de cada um dos modificadores, completando as casas deixadas em branco no quadro (grupo adverbial, preposicional, oração, etc).

FRASE A	Grupo Adverbial
FRASE B	Oração Subordinada Temporal
FRASE C	Grupo Preposicional

8. Podemos **concluir** que utilizamos diferentes formas para expressar o modificador com valor temporal: grupo adverbial, grupo preposicional e oração temporal.
9. **AVALIAR:** Observa com atenção a legenda da fotografia. Transcreve as expressões com função de modificador de valor temporal e indica a categoria gramatical a que pertencem, enquanto grupos constituintes do predicado [MONTOU a loja...].



A associação ambientalista Greenpeace montou de manhã a loja do peixe no Cais de Alcântara e à tarde no Largo de Camões.

- 
10. Modificadores com valor temporal: de manhã, à tarde

11. Categoria gramatical a que pertencem os grupos constituintes:

Grupo preposicional

Aprendi a :

- ✓ Identificar, numa frase, um modificador com valor temporal enquanto grupo constituinte do predicado.
  
- ✓ Expressar esse valor sob diferentes formas.
  
- ✓ Indicar a categoria gramatical a que pertence a forma do modificador utilizado.

### ACTIVIDADE 8 – 3.º Ciclo

1. Tipo de actividade: mobilização de conhecimento; treino; construção de conhecimento (8.º ano).
2. Descritores de desempenho: caracterizar relações entre categorias, lexicais e gramaticais, para identificar diversos valores semânticos na frase (p. 133_Valor aspectual/classes aspectuais: evento; situação estativa; aspecto lexical/ aspecto gramatical); sistematizar unidades distintas de classe de palavras(p.131); v.principal e v. auxiliar aspectual.
3. Pré-requisitos: Os alunos localizam diferentes situações na linha do tempo; distinguem diferentes constituintes do grupo verbal; distinguem verbo principal e verbo auxiliar; flexionam os verbos em Modo, Tempo, Pessoa e Número.
4. Questão a que responde: como percebemos a duração do que é descrito por um verbo?
5. Duração estimada: 1h00m

*Como percebemos a duração do que é descrito por um verbo?*

1. Nesta actividade, vamos estudar de que forma os verbos podem significar situações com durações diferentes.

Quando consultamos o dicionário, ficamos a conhecer o significado dos verbos. A informação que nos é dada sobre o significado de um verbo é a sua informação lexical. Ela permite-nos perceber qual a duração da situação que esse verbo descreve.

Alguns verbos – os eventivos – têm um significado que remete para situações dinâmicas, os eventos, em que acontece alguma coisa, por exemplo, o verbo *rolar*, que podemos utilizar na frase “A bola rolou”.

Outros verbos - os estativos – têm um significado que remete para situações estativas, em que não acontece nada ou o que está a acontecer não se altera, por exemplo o verbo *ser* ou o verbo *gostar*, que podemos utilizar em frases como “A bola é azul.”, “A Ana gosta de sopa.”.

1.1 Observa a lista de verbos na tabela a seguir. Todos se encontram no Infinitivo, de modo a que possas analisar o seu significado a partir da informação lexical que nos dá a estrutura + dinâmica ou - dinâmica da situação que cada um descreve.

1.2 Assinala com X o tipo de situação descrita por cada verbo. Segue o exemplo.

Verbos	Tipo de situação	
	+ dinâmica	- dinâmica
COMPRAR	X	
SAIR	X	
ESTAR		X
SABER		X
ENTRAR	X	
SUBIR	X	
DESCER	X	
GOSTAR		X

1.3 Completa a lista com outros verbos.

1.4. Os **eventos** podem ter durações distintas. Há eventos que têm uma duração curta, como *espirrar* e eventos que têm uma duração longa, como *ler um livro*.

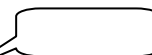
Observa agora a lista de verbos que descrevem **eventos**. Assinala com X o tipo de situação descrita pelo verbo. Segue o exemplo.

Verbos	Tipo de situação	
	evento que se prolonga na linha do tempo	evento de curta duração
EXPLODIR		X
SALTAR		X
ESCREVER	X	
NASCER		X
CONVERSAR	X	
CAMINHAR	X	

1.5 Consulta o dicionário e escolhe três verbos que descrevam eventos de cada um dos tipos.

(Exemplo de resposta: curta duração – morrer, ligar, desligar, destapar; que se prolonga – construir, correr, cozinhar, dormir, pintar)

1.6 Completa a tua lista com exemplos fornecidos por outros colegas.



**CONCLUSÃO:** A informação lexical dos verbos permite-nos identificar uma situação como + ou – dinâmica, isto é, permite-nos conhecer a estrutura temporal interna das situações por eles descritas. Designamos por VALOR ASPECTUAL o que no significado do verbo nos dá a informação sobre o tipo de situação que ele descreve. (aspecto lexical)

#### Reinvestir em diferentes contextos de uso

Observa a imagem e lê a sequência de enunciados.



1.7 Nos enunciados do balão nenhum dos verbos principais, na forma simples, se encontra no Infinitivo. Preenche a tabela com as categorias em que flexiona cada um deles.

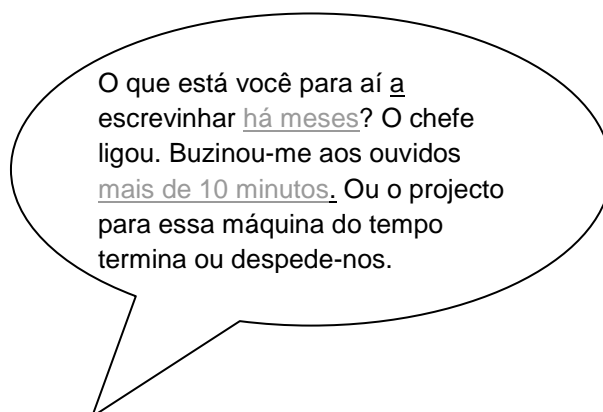
Formas verbais	Categorias de Flexão			
	Modo	Tempo	Pessoa	Número
LIGOU	Indicativo	Pretérito perfeito	3 <sup>a</sup>	Singular
BUZINOU	Indicativo	Pretérito perfeito	3 <sup>a</sup>	Singular
TERMINA	Indicativo	Presente	3 <sup>a</sup>	Singular
DESPEDE	Indicativo	Presente	3 <sup>a</sup>	Singular

1.8 No complexo verbal *está a escrever*, identifica o verbo principal, o verbo auxiliar e o tempo verbal do verbo auxiliar.

verbo principal	verbo auxiliar	tempo verbal do verbo auxiliar
ESCREVINHAR	Estar	Presente do Indicativo

**CONCLUSÃO:** nos enunciados, utilizamos os verbos na sua forma simples e em complexos verbais.

1.9 Sublinha nos enunciados do balão as expressões de tempo com as quais os verbos simples e o complexo verbal se combinam.



**CONCLUSÃO:** nos enunciados, combinamos os verbos com palavras de outras categorias e com orações.

1.10 Marca com X a duração das situações descritas pelos verbos nos enunciados que se encontram na coluna da esquerda, tendo em conta as expressões de tempo com que se combinam.

Enunciados	Duração da situação	
	+ prolongada	+ curta
“O que está você para aí a escrever há meses?”	X	
“O chefe ligou.”		X
“Buzinou-me aos ouvidos mais de 10 minutos.”	X	
“Ou o projecto para essa máquina do tempo termina”		X
“Ou despede-nos.”		X

**CONCLUSÃO:** Para conhecermos o VALOR ASPECTUAL de um enunciado temos de observar o resultado das combinações

- da informação lexical do verbo com a informação gramatical;
- dos verbos com as palavras de outras categorias e com orações.

1.11 Observa a seguinte frase com o verbo ESCREVINHAR:

**Escrevinhei** no quadro durante dez minutos.

Identifica a situação descrita pelo verbo:

- + dinâmica -> evento
- dinâmica -> situação estativa

Podemos **concluir** que o verbo descreve um evento e que esse evento terminou.

1.12 Observa agora na fala do balão o que se passa quando o verbo ESCREVINHAR se combina com o verbo auxiliar ESTAR.

Está para aí a escrevinhar há meses.

1.13. Descreve-se o início, o decurso ou a conclusão da situação “escrevinhar” ?

\_\_\_\_\_ o decurso \_\_\_\_\_

1.14. O complexo verbal *está a escrevinhar* descreve uma situação, vendo-a como se estivéssemos a fotografar um estado do acontecimento. Sendo assim, a natureza da situação descrita é – dinâmica. Escolhe a opção que a identifica:

- evento
- situação estativa

Podemos **concluir** que os verbos auxiliares podem contribuir para transformar situações + dinâmicas em situações – dinâmicas, i. é, em situações estativas.

### **TREINAR (Reinvestir em diferentes contextos de uso)**

1.15 Os verbos LIGAR, BUZINAR, TERMINAR, DESPEDIR descrevem eventos. Integra estes em complexos verbais com a forma ESTAR a + infinitivo do verbo principal. Usa estes complexos verbais em frases, em que passem a descrever situações estativas.

<b>VERBOS</b>	<i>ESTAR a + Infinitivo do verbo principal</i>
LIGAR	
BUZINAR	
TERMINAR	
DESPEDIR	

1.16 Assinala com **X** o termo que melhor se aplica ao verbo **ESTAR** enquanto **verbo auxiliar**.

Dos tempos compostos	da passiva	temporal	aspectual	Modal
			X	

Podemos **concluir** que quando o verbo auxiliar ESTAR se combina com a preposição a + o Infinitivo do verbo principal, os eventos descritos pelo verbo principal são interpretados como situações estativas, isto é, o valor aspectual das situações muda.

NOTA: No Português do Brasil, e também em variedades do Português europeu do Alentejo, esta construção obtém-se com ESTAR + GERÚNDIO

Aprenda a:

- ✓ Identificar situações – dinâmicas e + dinâmicas, analisando a informação lexical dos verbos que as descrevem.
- ✓ Conhecer o valor aspectual de um enunciado, observando os resultados da combinação da informação lexical do verbo com a informação gramatical.
- ✓ Conhecer o valor aspectual de um enunciado, observando os resultados da combinação dos verbos com as palavras de outras categorias e com orações.
- ✓ Caracterizar o v. ESTAR quando ocorre como auxiliar aspectual.

## ACTIVIDADE 9 – 3.º Ciclo

1. Tipo de actividade: mobilização para outras competências; treino; avaliação (9.º ano).
2. Descritores de desempenho: caracterizar relações entre diferentes categorias, lexicais e gramaticais, para identificar diversos valores semânticos na frase; (p.133 e nota 4).
3. Pré-requisitos:  a. os alunos têm consciência de que localizamos temporalmente as situações que descrevemos em função do momento em que o enunciado é produzido;  b. os alunos distinguem valores temporais e aspectuais nas formas flexionadas dos verbos e na informação dada pelo valor semântico da própria unidade lexical  c. os alunos distinguem classes aspectuais: evento; situação estativa
4. Questão a que responde: como fazer quando ouço, falo, leio ou escrevo, para distinguir entre um facto realmente acontecido ou algo que ainda está para acontecer?
5. Duração estimada: 1h00m

*Como sei se um Autor está a referir um facto realmente acontecido ou a anunciar o que ainda está para acontecer?*

O que vais ler a seguir é o excerto de um artigo retirado da *internet*, do endereço: <http://www.cienciahoje.pt/index.php>:



**Observatório Microbiano  
das Furnas «abre as portas»  
em 2010**

2009-10-16



*O Observatório Microbiano das Furnas vai ser inaugurado em 2010 com o intuito de promover a investigação dos microorganismos vivos existentes nesta localidade de S. Miguel (Açores) que possuem um grande potencial de aplicação em várias áreas, entre as quais a medicina. Será contemplado com uma vertente de investigação e outra de divulgação científica, que incluirá um museu onde será exposto o material recolhido nas Caldeiras.*

Microorganismos das Furnas têm potencial de aplicação na medicina

A instalação deste centro de investigação foi anunciada pelo secretário regional da Ciência, Tecnologia e Equipamentos, José Contente, durante uma visita aos tapetes de microorganismos existentes nas Caldeiras das Furnas.

As expressões A, B e C representam alguns factos referidos no artigo.

- A- A inauguração do Observatório Microbiano das Furnas;
- B- A exposição, num museu, do material recolhido nas Caldeiras;
- C- A visita do secretário regional aos tapetes de microorganismos.

1. Quais os factos apresentados neste artigo como estando para acontecer e quais os apresentados como tendo efectivamente acontecido? Assinala com **X**.

	Factos que não-de acontecer	Factos que aconteceram
A-	X	
B-	X	
C-		X

2. Transcreve do texto as frases que te permitiram distinguir os factos de um e de outro tipo.

*O Observatório Microbiano das Furnas vai ser inaugurado em 2010*

*... incluirá um museu onde será exposto o material recolhido nas Caldeiras.*

A instalação deste centro de investigação foi anunciada pelo secretário regional da Ciência, Tecnologia e Equipamentos, José Contente, durante uma visita aos tapetes de microorganismos existentes nas Caldeiras das Furnas.

3. Sublinha, nas frases transcritas, os elementos que te forneceram as pistas necessárias para responderes a 2.

**A-** O Observatório Microbiano das Furnas vai ser inaugurado em 2010

**B-** ... incluirá um museu onde será exposto o material recolhido nas Caldeiras.

**C-** A instalação deste centro de investigação foi anunciada pelo secretário regional da Ciência, Tecnologia e Equipamentos, José Contente, durante uma visita aos tapetes de microorganismos existentes nas Caldeiras das Furnas.

4. Completa o quadro com a designação dos tempos verbais utilizados:

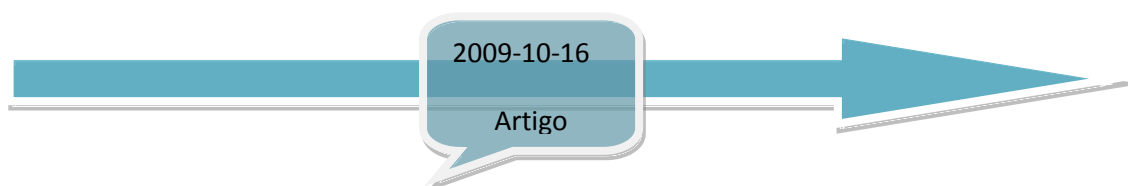
Frase A	Frase B	Frase C
PRES. do V. IR + INF. ( valor de FUTURO)	FUTURO do INDICATIVO	PRETÉRITO PERFEITO

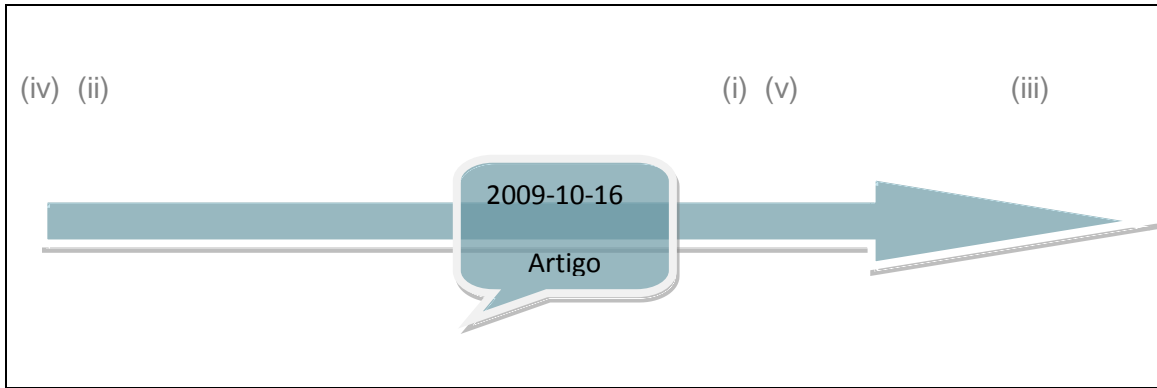
Podemos **concluir** que os factos referidos nas frases **A** e **B** estão previstos para o ano de 2010, data posterior à do ano em que este artigo foi escrito. Por isso se enunciam no Futuro. Os factos referidos na frase **C** são relatados como tendo ocorrido numa data (não especificada), anterior ao momento em que este artigo foi escrito. Por isso se enunciam no Pretérito perfeito.

### AVALIAR

Representa esquematicamente, distribuindo pela linha do tempo, os factos enunciados:

- (i) Criação do museu
- (ii) Anúncio da instalação do centro de investigação
- (iii) Inauguração do observatório
- (iv) Visita do secretário regional à Caldeira das Furnas
- (v) Exposição do material recolhido





**TREINAR (Reinvestir em diferentes contextos de uso)**

5. Substitui a data da frase **A** por 2008. Reescreve as 3 frases de maneira a torná-las coerentes com esta data: os factos deixam de ser apresentados como previsíveis para passarem a ser apresentados como efectivos. Substitui, na frase B, o verbo SER pelo verbo ESTAR.

<b>A1</b> <i>O Observatório Microbiano das Furnas <u>foi inaugurado em 2008</u></i>
<b>B1...</b> <i><u>inclui um museu onde está exposto o material</u> recolhido nas Caldeiras.</i>
<b>C1</b> <i>A instalação deste centro de investigação <u>tinha sido anunciada</u> pelo secretário regional da Ciência, Tecnologia e Equipamentos, José Contente, <u>durante uma visita aos tapetes de microorganismos</u> existentes nas Caldeiras das Furnas.</i>

6. Completa o quadro com a designação dos tempos verbais do Modo Indicativo utilizados:

Frase A	Frase B	Frase C
PRETÉRITO PERFEITO	PRESENTE	PRETÉRITO MAIS QUE PERFEITO

7. Justifica a designação do Tempo Verbal que indicaste para a Frase A.  
 Porque estamos, em 2009, a referir uma situação que ocorreu em 2008.

8. Justifica a designação do Tempo Verbal que indicaste para a Frase B. Por que razão foi substituído o v.SER pelo v. ESTAR?  
 Porque estamos a referir situações estativas e não eventos (o Observatório incluir um museu é uma situação estativa). O v. ESTAR reforça a ideia de que se trata de algo que, não durando para sempre, permanece num período de

tempo duradouro (o material recolhido está exposto no museu).

9. **Justifica a designação do Tempo Verbal que indicaste para a Frase C.**

Porque com o Pretérito mais que perfeito referimos um tempo em que a acção já está acabada, no momento em que se deu um facto, também já passado (quando foi instalado o centro, já o secretário regional tinha anunciado que essa instalação ia ser feita).

**CONCLUIR:** A escolha do tempo verbal é feita conjugando diversos factores:

- 1) a relação temporal da situação que referimos com o momento em que tomamos a palavra;
- 2) a relação temporal da situação que referimos com outras também referidas no nosso enunciado;
- 3) a própria natureza da situação representada (+ dinâmica (evento); -dinâmica (estado)).

Aprendi a :

- ✓ Relacionar os elementos que me permitem interpretar a localização temporal de situações no futuro e no passado, quando ouço ou leio.
- ✓ Relacionar os elementos que me permitem localizar situações no futuro e no passado, quando falo ou escrevo.
- ✓ Explicitar razões para as escolhas feitas.

# Conjunto 2: Funções Sintácticas

## ACTIVIDADE 1 – 1.º Ciclo

1. Tipo de actividade: Construção de conhecimento + treino (3.º ano)
2. Descritores de desempenho: Manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases, comparar dados e descobrir regularidades (processos de concordância); explicitar regras e procedimentos (distinguir sujeito de predicado)
3. Pré-requisitos: classes de palavras (nome, pronome pessoal e verbo); grupo nominal e verbal; flexão verbal, nominal e pronominal.
4. Questão a que responde: quais são as funções dos grupos mais importantes da frase?
5. Duração estimada: 2 horas

*Quais são as funções dos grupos mais importantes da frase?*

### RECORDA:

- ✓ As palavras nas frases estão combinadas umas com as outras e formam dois grandes grupos – o nominal e o verbal.
- ✓ No grupo nominal, a palavra principal pode ser um nome ou um pronome.
- ✓ No grupo verbal, a palavra principal é um verbo que pode estar acompanhado por outros grupos de palavras.

1. Divide as frases que se seguem em dois grupos, nominal e verbal, colocando-os dentro de caixas, como no exemplo.

a. Os concorrentes cantaram muito bem.	
Exemplo: Os concorrentes	cantaram muito bem.

b. O António visitou os primos.	

c. As crianças construíram uma casa de cartão.	

d. Os bebés adormeceram.	

e. A Marta aprendeu a tabuada.	

2. Repara que, para encontrarmos as duas partes mais importantes da frase, podemos fazer perguntas à frase:

<p><b>Os concorrentes cantaram muito bem.</b></p> <p>Pergunta: Quem é que cantou muito bem?</p> <p>Resposta: <b>Os concorrentes</b></p> <p>Pergunta: O que é que os concorrentes fizeram?</p> <p>Resposta: <b>cantaram muito bem.</b></p>
---

2.1. Faz este teste com as outras frases para ver se as dividiste correctamente.

2.2. Verifica se podes substituir o grupo nominal das caixas **A** por um dos seguintes pronomes pessoais: *ele, ela, eles, elas*.

<b>A</b>	<b>B</b>
	Pronomes pessoais
a. <del>Os concorrentes</del>	Eles cantaram muito bem.
b. <del>O António</del>	Ele visitou os primos.
c. <del>As crianças</del>	Elas construíram uma casa de cartão.
d. <del>Os bebés</del>	Eles adormeceram
e. <del>A Marta</del>	Ela aprendeu a tabuada.

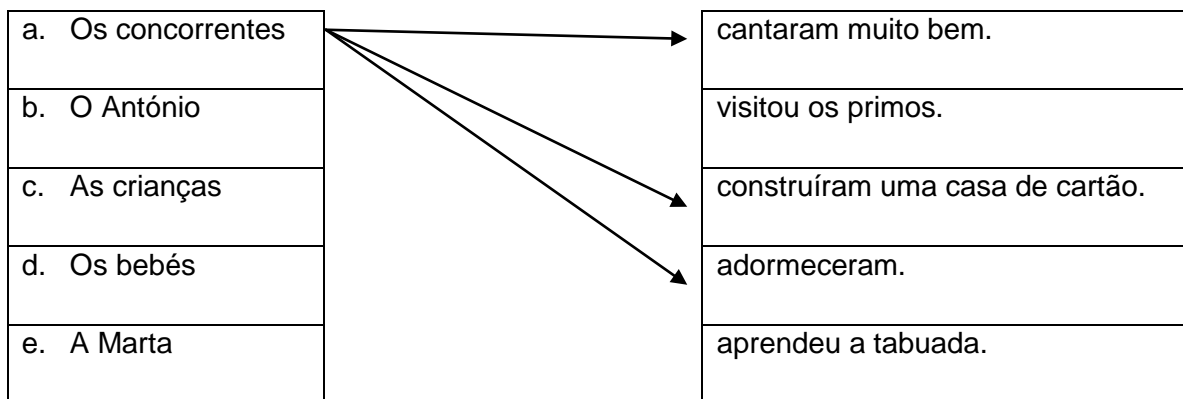
2.3. E nas caixas B, os grupos verbais podem ser substituídos por pronomes?

---

CONCLUI:

Ao contrário dos grupos verbais, os grupos nominais podem ser substituídos por pronomes pessoais.

3. Com setas, faz as combinações possíveis entre os grupos nominais e verbais, como no exemplo.



4. Repara que a frase fica incorrecta se disseres \*O António cantaram muito bem, porque (completa a tabela):

O grupo nominal está	O verbo está	O verbo devia estar
na 3ª pessoa	na <u>3ª</u> pessoa	na <u>3ª</u> pessoa
no singular	no <u>plural</u>	no <u>singular</u>

4.1. Reescreve correctamente a frase.

\_\_\_\_\_

4.2. Preenche o seguinte quadro:

Quando o grupo nominal está	O verbo tem de estar
na <u>1ª</u> pessoa no <u>singular</u>	na _____ pessoa no _____
na 2ª pessoa no <u>singular</u>	na _____ pessoa no _____
na 3ª pessoa no <u>singular</u>	na _____ pessoa no _____
na 1ª pessoa no <u>plural</u>	na _____ pessoa no _____
na 2ª pessoa no <u>plural</u>	na _____ pessoa no _____
na 3ª pessoa no <u>plural</u>	na _____ pessoa no _____

CONCLUI:

Para as frases estarem correctas, o **grupo nominal** tem de concordar com o \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_ e em \_\_\_\_\_.

APRENDE:

O **grupo nominal** que concorda com o verbo em pessoa e número tem a função sintáctica de **sujeito**.

O **grupo verbal** tem a função sintáctica de **predicado**.

TREINA:

5. Combina os grupos das duas colunas e forma frases correctas.

GRUPO NOMINAL – SUJEITO

Tu

A minha casa

Eu

Nós

Os rapazes da minha rua

GRUPO VERBAL – PREDICADO

passámos as férias na praia.

jogam à bola.

está pintada de verde.

gosto do Natal.

ofereceste-me um caderno novo.

Repara que, no exercício anterior, alguns sujeitos têm apenas uma palavra (*tu, eu, nós*) e outros têm várias (*a minha casa, os rapazes da minha rua*).

APRENDE:

Quando o sujeito tem muitas palavras e não sabes se todas elas desempenham esta função sintáctica, experimenta substituí-las pelos pronomes pessoais *ele, ela, eles, elas*.

Exemplo: Na frase Os rapazes da sala 3 da escola nº 2 estão doentes, todas as palavras sublinhadas pertencem ao sujeito porque podem ser substituídas pelo pronome *eles* – Eles estão doentes.

6. Identifica o sujeito e o predicado nas frases seguintes:

	<b>Sujeito</b>	<b>Predicado</b>
a. A Maria comeu um bolo de chocolate.	A Maria	comeu um bolo de chocolate.
b. Os meninos da escola nº 3 fizeram um passeio na serra.	Os meninos da escola nº 3	fizeram um passeio na serra.
c. A minha mala verde está guardada no roupeiro.	A minha mala verde	está guardada no roupeiro.
d. A professora leva livros ilustrados para as aulas.	A professora	leva livros ilustrados para as aulas.
e. As regras da gramática são fáceis de entender.	As regras da gramática	são fáceis de entender.
f. Tu escreveste uma redacção sobre a família.	Tu	escreveste uma redacção sobre a família.
g. O carteiro entregou uma encomenda.	O carteiro	entregou uma encomenda.
h. O gato do António chama-se Jeremias.	O gato do António	chama-se Jeremias.

Aprendi que:

- ✓ O grupo nominal que concorda com o verbo tem a função sintáctica de sujeito.
- ✓ O grupo verbal tem a função sintáctica de predicado.
- ✓ O sujeito pode ser substituído pelos pronomes pessoais *ele*, *ela*, *eles*, *elas*.

## ACTIVIDADE 2 – 1.º Ciclo

1. Tipo de actividade: Construção de conhecimento + treino (3.º, 4.º ano)
2. Descritores de desempenho: identificar funções sintácticas (sujeito simples e sujeito composto)
3. Pré-requisitos: classes de palavras (nome, pronome pessoal), grupo nominal, sujeito, predicado.
4. Questão a que responde: o sujeito é sempre igual?
5. Duração estimada: 2 horas

RECORDA:

O sujeito é um grupo nominal (que pode ser formado apenas por um pronome) que concorda com o verbo em pessoa e número.

1. Lê as seguintes frases:

Coluna A	Coluna B
a. Eu chorei.	a. Eu e a Marta chorámos.
b. Tu choraste.	b. Eu e tu chorámos.
c. A Rita chorou.	c. A Rita e a Ana choraram.
d. Nós chorámos.	d. Eu, tu e a Rita chorámos
e. Eles choraram.	e. O João e o Pedro choraram.

1.1. Sublinha o sujeito e o predicado em cada frase.

1.2. Quantos grupos nominais há em cada sujeito da **coluna A**? Apenas um.

1.3. E na **coluna B**? Pelo menos, dois.

1.4. Os grupos nominais da **coluna B** estão ligados (coordenados) por um e ou por uma vírgula.

1.5. Os sujeitos da **coluna A** umas vezes contêm nomes, outras, pronomes.

1.6. Os sujeitos da **coluna B** contêm (completa como no exemplo):

Frase a.	Um pronome e um nome (exemplo)
Frase b.	Dois pronomes
Frase c.	Dois nomes
Frase d.	Dois pronomes e um nome
Frase e.	Dois nomes

CONCLUI:

O sujeito pode ter:

- ✓ apenas um grupo nominal, que pode ser:
  - um nome: A Maria está cansada.
  - um pronome: Eles estão cansados.
- ✓ mais do que um grupo nominal, que pode ser:
  - a coordenação de nomes: A Maria e o Pedro estão cansados;
  - a coordenação de pronomes: Eu e tu estamos cansados.
  - a coordenação de nomes e pronomes: Eu, tu e a Maria estamos cansados.
- ✓ Os grupos nominais podem estar ligados (coordenados) pela palavra e, ou por vírgulas.

**APRENDE:** quando o sujeito é constituído apenas por um grupo nominal, chama-se **sujeito simples**.

Quando é constituído por mais do que um grupo nominal, chama-se **sujeito composto**.

TREINA:

2. Transforma os sujeitos simples das seguintes frases em **sujeitos compostos** com, pelo menos, três grupos nominais e reescreve as frases, como no exemplo:

<b>Sujeito simples</b>	<b>Sujeito composto</b>
<u>Eles</u> visitaram a família.	<u>A Rita, a Sara e o Pedro</u> visitaram a Maria.
<u>Nós</u> aprendemos inglês.	<u>Eu, a Marta e o Pedro</u> aprendemos inglês.
<u>As aulas de ginástica</u> são às quintas-feiras.	<u>As aulas de ginástica, o curso de inglês e a natação</u> são às quintas-feiras.
<u>O João</u> viu um filme de animação.	<u>O João, o Pedro e os amigos</u> viram um filme de animação.
<u>Os cadernos</u> estão guardados no sótão.	<u>Os cadernos, as malas e os livros</u> estão guardados no sótão.
<u>As crianças</u> escreveram um poema.	<u>As crianças, os pais e a professora</u> escreveram um poema.

### ACTIVIDADE 3 – 1.º Ciclo

1. Tipo de actividade: construção de conhecimento (3.º ano)
2. Descritores de desempenho e conteúdos: identificar funções sintácticas (complemento directo)
3. Pré-requisitos: classes de palavras (nome, pronome pessoal e verbo), grupo nominal, grupo verbal, sujeito, predicado.
4. Questão a que responde: o grupo verbal pode incluir outros grupos mais pequenos? Qual a sua função?
5. Duração estimada: 1h30m

1. Lê as frases da coluna A e da coluna B

<b>Coluna A</b>	<b>Coluna B</b>
A Marta adoeceu.	A Marta comprou uma saia.

O Pedro acordou.	O Pedro viu um amigo.
A Joana chegou.	A Joana forrou o livro.
O Luís adormeceu.	O Luís vestiu calções.
O André espirrou.	O André pediu a semanada.

1.1. Compara os grupos verbais/predicados da coluna A com os da coluna B e assinala as **duas** afirmações verdadeiras:

- ✓ Os grupos verbais / predicados das colunas A e B são constituídos apenas pelo verbo.
- ✓ Os grupos verbais / predicados da coluna A são constituídos apenas pelo verbo.
- ✓ Os grupos verbais / predicados das colunas A e B são constituídos por um verbo e um grupo nominal.
- ✓ Os grupos verbais / predicados da coluna B são constituídos por um verbo e um grupo nominal.

2. Repara que as frases da coluna B não ficam correctas se retirarmos os grupos nominais dos predicados:

Coluna B
*A Marta comprou.
*O Pedro viu.
*A Joana forrou.
*O Luís vestiu.
*O André pediu.

APETECE PERGUNTAR:

A Marta comprou o quê?

O Pedro viu o quê/ quem?

A Joana forrou o quê?

- O Luís vestiu o quê?  
O André pediu o quê?

O QUE SIGNIFICA QUE A FRASE NÃO ESTÁ COMPLETA SE RETIRARMOS O GRUPO NOMINAL QUE ACOMPANHA O VERBO.

CONCLUI:

Alguns verbos precisam de um grupo nominal para que a frase fique completa.

APRENDE:

Os grupos nominais que são pedidos pelo verbo e respondem às perguntas o quê? ou quem? chamam-se **complementos directos**.

3. Repara agora nos grupos nominais sublinhados nas seguintes frases :

- A Maria abraçou a mãe.
- O Pedro comprou um livro de aventuras.
- A professora contou várias histórias.
- O coro da escola ensaiou uma canção de Natal.

3.1. Substitui o grupo nominal com a função de sujeito por um dos seguintes pronomes pessoais *ele, eles, ela, elas*.

3.1.1. Obtiveste frases correctas? \_\_\_\_\_

4. Agora, tenta substituir o grupo nominal com função de complemento directo pelos mesmos pronomes. \_\_\_\_\_

4.1. Compara as frases que obtiveste com as dos teus colegas e discute-as com o teu professor.

5. Substitui o grupo nominal com função de complemento directo por um dos seguintes pronomes pessoais *o, a, os, as* e volta a escrever as frases.

\_\_\_\_\_

5.1. As frases que obtiveste estão correctas? \_\_\_\_\_

CONCLUI e COMPLETA:

O grupo nominal com função sintáctica de sujeito pode ser substituído pelos pronomes pessoais *ele, ela, eles, elas*.

O grupo nominal com função sintáctica de complemento directo pode ser substituído pelos pronomes pessoais *o, a, os, as*.

## ACTIVIDADE 4 – 1.º Ciclo

1. Tipo de actividade: construção de conhecimento + treino (4.º ano)
2. Descritores de desempenho e conteúdos: identificar funções sintácticas (modificador, predicativo do sujeito)
3. Pré-requisitos: classes de palavras (nome, pronome pessoal, verbo, verbo copulativo), grupo nominal e grupo verbal, sujeito, predicado.
4. Questão a que responde: para além do verbo e do complemento directo, posso ter outros grupos no predicado?
5. Duração estimada: 2 horas

1. Lê as frases da coluna A e da coluna B.

Coluna A	Coluna B
a. O livro está ali.	a. A Maria caiu ali.
b. O Pedro é português.	b. Eu li um livro português.
c. A Marta está cansada.	c. A Marta correu cansada.
d. O Pedro está em Lisboa.	d. O Pedro trabalha em Lisboa.

1.1. Observa os grupos verbais /predicados das duas colunas.

1.2. Repara que todos os predicados têm pelo menos uma palavra depois do verbo:

- Nas frases da alínea a. o predicado é constituído pelo verbo + a palavra **ali**.
- Nas frases da alínea b. o predicado é constituído pelo verbo + a palavra **português**.
- Nas frases da alínea c. o predicado é constituído pelo verbo + a palavra **cansada**.
- Nas frases da alínea d. o predicado é constituído pelo verbo + as palavras **em Lisboa**.

2. Experimenta, agora, retirar dos predicados essas palavras que acompanham o verbo.

2.1. As frases da coluna A continuam a ser frases completas?

2.2. E as frases da coluna B? \_\_\_\_\_

3. Já percebeste que, apesar de serem parecidos e de usarem as mesmas palavras, os predicados das frases da coluna A são diferentes dos da coluna B, porque (risca a opção errada):

- os verbos da coluna A **podem** / **não podem** aparecer sozinhos.
- os verbos da coluna B **podem** / **não podem** aparecer sozinhos.

CONCLUI:

- ✓ Quando usamos os verbos copulativos *ser* e *estar*, o predicado precisa de outras palavras para a frase estar correcta.
- ✓ Alguns verbos não precisam de outras palavras para a frase estar correcta.

TREINA:

5. Lê, atentamente, as seguintes frases:

- a. A Maria é minha prima.
- b. A Rita está em Espanha.
- c. O Pedro caiu no chão da cozinha.
- d. Os meus irmãos são gémeos.
- e. A Mariana está zangada.
- f. O João adormeceu no sofá.
- g. A Rita é simpática.
- h. A Carolina constipou-se ontem.

5.1. Agrupa as frases em duas colunas, em função do seu predicado:

	<b>Coluna A</b>	<b>Coluna B</b>
	Verbo + palavras obrigatórias	Verbo + palavras dispensáveis
Alíneas	a, b, d, e, g	c, f, h

### ACTIVIDADE 5 – 1.º Ciclo

1. Tipo de actividade: aprendizagem + mobilização de conhecimento (4.º ano)
2. Descritores de desempenho: mobilizar o conhecimento adquirido na compreensão e expressão oral e escrita, explicitar regras de pontuação (vírgula).
3. Pré-requisitos: sujeito, predicado, complemento directo, predicativo do sujeito.
4. Questão a que responde: há vírgulas proibidas?
5. Duração estimada: 30 minutos

1. Observa as frases da coluna A.

<b>Coluna A</b>	<b>Coluna B</b>
<u>O Pedro e os primos</u> viajaram no Verão.	*O Pedro e os primos, viajaram no Verão.
<u>O pai da Marta e da Joana</u> fez uma grande viagem.	*O pai da Marta e da Joana, fez uma grande viagem.
<u>A minha avó</u> conta muitas histórias.	*A minha avó, conta muitas histórias.
<u>A Rita e a Joana</u> ajudaram a Marta.	*A Rita e a Joana, ajudaram a Marta.

1.1. Substitui os grupos nominais sublinhados por um pronome pessoal (ele, eles, ela, elas).

1.2. Identifica a função sintáctica desses grupos.

2. Observa, agora, as frases da coluna B, que estão pontuadas de forma incorrecta.

2.1. Tendo em conta o resultado a que chegaste nas perguntas 1.1. e 1.2., completa a primeira regra sobre vírgulas proibidas:

**Vírgulas proibidas – Regra número 1**

Não podemos separar com vírgula o \_\_\_\_\_ do predicado.

3. Observa as frases da coluna A.

Coluna A	Coluna B
O Pedro comprou <u>rebuçados</u> .	*O Pedro comprou, <u>rebuçados</u> .
A Marta encontrou <u>o Pedro</u> .	*A Marta encontrou, <u>o Pedro</u> .
O João ouviu <u>várias vozes</u> .	*O João ouviu, <u>várias vozes</u> .
A Maria atirou <u>a bola</u> .	*A Maria atirou, <u>a bola</u> .

3.1. Substitui os grupos nominais sublinhados por um pronome pessoal (o, a, os, as).

3.2. Identifica a função sintáctica desses grupos. \_\_\_\_\_

4. Observa, agora, as frases da coluna B, que estão pontuadas de forma incorrecta.

4.1. Tendo em conta a análise que fizeste nas perguntas 3.1. e 3.2., completa a segunda regra sobre vírgulas proibidas:

**Vírgulas proibidas – Regra número 2**

Não podemos separar com vírgula o verbo do \_\_\_\_\_.

5. Observa as frases das colunas A e B e, depois de recordares o que acontece com os verbos “ser” e “estar”, completa a terceira regra sobre vírgulas proibidas.

Coluna A	Coluna B
O Pedro está cansado.	*O Pedro está, cansado.
A Marta é simpática.	* A Marta é, simpática.

RECORDA:

Os verbos “ser” e “estar” aparecem sempre acompanhados de algumas palavras.

COMPLETA:

**Vírgulas proibidas – Regra número 3**

Não podemos separar com vírgula os verbos \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ das palavras obrigatórias que os acompanham.

## FUNÇÕES SINTÁCTICAS – 2.º Ciclo

### ACTIVIDADE 1 - 2.º Ciclo

1. Tipo de actividade: Construção de conhecimento e mobilização de conhecimento (5.º, 6.º ano)
2. Descritores de desempenho: Identificar diferentes realizações da função sintáctica de sujeito (sujeito; sujeito nulo).
3. Pré-requisitos: sujeito (simples e composto), predicado, processos de concordância.
4. Questão a que responde: como sei a que se refere um sujeito nulo?
5. Duração estimada: 45 minutos

#### RECORDA:

- ✓ O **grupo nominal** que concorda com o verbo em pessoa e número tem a função sintáctica de **sujeito**.
- ✓ O **grupo verbal** tem a função sintáctica de **predicado**.

1. Observa as frases.

- a. Nós brincámos à apanhada.
- b. Eu fiquei contente com a prenda de Natal.
- c. Tu terminaste os exercícios em primeiro lugar.

1.1. Identifica o sujeito em cada uma das frases. \_\_\_\_\_

1.2. Experimenta, agora, retirar o sujeito em cada uma das frases e reescreve-as:

a.
b.
c.

1.2.1. As frases que escreveste são correctas, apesar de o sujeito ter sido retirado?

\_\_\_\_\_

#### CONCLUI:

Em algumas frases, posso retirar o sujeito e a frase continua correcta.

#### APRENDE:

Quando o sujeito da frase não está presente, diz-se que estamos perante frases com **sujeito nulo**.

TREINA E APRENDE:

2. Com os exercícios que se seguem, vais tentar perceber porque é que podemos tirar o sujeito de algumas frases.

2.1. Como já estudaste sujeitos de vários tipos - simples, composto e nulo – assinala com x a opção correcta e, quando ele está presente, sublinha o sujeito.

	Tipos de sujeito		
	Simple	Composto	Nulo
a. Não encontro o livro.			X
b. <u>Eu e a Maria</u> gostamos de dançar.		X	
c. <u>Eles</u> nunca fazem os trabalhos de casa.	X		
d. <u>O pai do André</u> fez uma grande viagem.	X		
e. Gostámos muito deste espectáculo.			X
f. <u>Tu e a tua irmã</u> são muito parecidas.		X	
g. Queres vir connosco ao cinema?			X

2.2. Volta a ler a frase da alínea a., que assinalaste como sujeito nulo:

**Não encontro o livro.**

2.2.1. Escreve o pronome que usarias nesta frase. \_\_\_\_\_

2.2.2. Como é que sabes qual é o pronome certo? \_\_\_\_\_

2.3. Tenta, agora, escrever o pronome nas outras frases em que assinalaste um sujeito nulo.

\_\_\_\_\_

CONCLUI:

Conseguimos recuperar um sujeito nulo através da flexão verbal. Assim, numa frase como – *Estou constipado!* é fácil perceber que a frase com sujeito seria – Eu estou constipado!

3. Lê, agora, as seguintes frases com sujeito nulo:

- Queria comer mais.
- Passeiam todos os dias.

3.1. Que sujeito escolherias para a frase a. ? Assinala as opções correctas):

Ela

Ele

O Pedro

A Maria

Facilmente concluíste que, ao contrário do que acontecia no exercício anterior, todas as opções são possíveis.

3.1.1. E para a frase b.?

Eles

Elas

Os meus amigos

O João e a Marta

Mais uma vez, concluíste que todas são possíveis.

3.2. Repara, agora, nas seguintes frases: “Continua-se à espera da Ana. Nunca mais chega!”

3.2.1. Que sujeito escolherias para a segunda frase “Nunca mais chega!”. A Ana

3.2.2. Como é que descobriste o sujeito certo? Por estar dado na frase anterior.

3.3. Identifica, agora, a pessoa em que se encontram os verbos de todas as frases dos exercícios 3. a 3.2. \_\_\_\_\_

CONCLUI E APRENDE:

Quando o verbo está na 3.ª pessoa, a flexão verbal não chega para recuperar o sujeito nulo. Precisamos de outras informações.

3.4. Lê o seguinte texto:

Os amigos (...) julgavam que Manuela era louca por bichos de peluche, e sempre que a menina fazia anos **ofereciam-lhe** um novo boneco. Manuela preferia receber Barbies, loiras ou morenas, não importava, desde que **fossem** lindas como as actrizes e modelos de televisão. Porém, não **dizia** nada, ou melhor, **agradecia** delicadamente (...). Porém, **ficava** muito aborrecida, e depois, sozinha, **vingava-se** nos bonecos. **Colocava-os** de castigo, virados para a parede, dias inteiros.

José Eduardo Agualusa, *Estranhões & Bizarros [estórias para adormecer anjos]*, texto adaptado, Publicações dom Quixote, 2000

3.5. Observa os verbos destacados no texto e completa os espaços em branco da tabela, dizendo a quem se refere o sujeito nulo, como no exemplo.

Sujeito (nulo)	Verbo do predicado
Os amigos	ofereciam(-lhe)
Barbies	fossem
Manuela	(não) dizia
Manuela	agradecia
Manuela	ficava
Manuela	vingava-se
Manuela	Colocava(-os)

3.5.1. Experimenta ler o texto em voz alta com todos os sujeitos que foram retirados. Discute com a turma que efeito se obteve no texto.

CONCLUI E APRENDE:

Conseguimos recuperar um sujeito nulo a partir da flexão verbal, mas também através das informações de um texto. Os sujeitos nulos, tal como os pronomes, permitem evitar repetições desnecessárias.

### ACTIVIDADE 2 - 2.º Ciclo

1. Tipo de actividade: Construção de conhecimento e mobilização de conhecimento + treino (6.º ano)
2. Descritores de desempenho: Identificar a função sintáctica do constituinte à direita do verbo copulativo e os grupos que o podem constituir (Predicativo do sujeito).
3. Pré-requisitos: grupos nominal, adjectival, preposicional e adverbial, predicado; verbos copulativos; complemento directo.
4. Questão a que responde: qual a função das palavras que colocamos à direita dos verbos <i>ser</i> e <i>estar</i> ?
5. Duração estimada: 45 minutos

RECORDA:

- ✓ Os verbos *ser* e *estar* são copulativos e, sozinhos, formam um predicado incompleto. Por isso, precisam de outras palavras para que a frase fique correcta.
- ✓ Não podemos dizer: \*Eu estou. \*Eu sou.
- ✓ Podemos dizer: Eu estou triste. Eu sou português.

Vais, agora, perceber se acontece o mesmo com outros verbos e aprender o nome da função sintáctica das palavras que colocamos à sua direita.

1. Observa as frases das 3 colunas:

Coluna A	Coluna B	Coluna C
O Pedro está zangado.	O Pedro saiu zangado.	O Pedro ficou zangado.
A Maria é triste.	A Maria chegou triste.	A Maria continua triste.
A Ana está em Lisboa.	A Ana caiu em Lisboa.	A Ana permaneceu em Lisboa
O António é português.	O António nasceu português.	O António parece português.

1.1. Qual te parece ser a coluna em que os predicados são semelhantes aos dos verbos *ser* e *estar*, exemplificados na coluna A? \_\_\_\_\_

1.2. Justifica a tua resposta, riscando o que não interessa nas seguintes afirmações:

- ✓ Nas frases das colunas **A** / **B** / e **C**, os predicados só estão correctos quando, à direita / à esquerda do verbo, outras palavras completam o seu sentido.
- ✓ Nas frases da coluna **A** / **B** / **C**, as palavras à direita do verbo podem ser retiradas, sem que a frase fique incorrecta.

APRENDE:

Os verbos copulativos *ser*, *estar*, *parecer*, *permanecer*, *ficar*, *continuar* exigem um elemento à sua direita, que tem a função sintáctica de **predicativo do sujeito**.

TREINA E APRENDE

Vais agora descobrir que o predicativo do sujeito pode ter formas diferentes, em função dos grupos que o constituem. Para realizares as próximas actividades, recorda o que aprendeste sobre os grupos:

nominal - a palavra principal é um nome ou um pronome;

adverbial - a palavra principal é um advérbio;

adjectival - a palavra principal é um adjectivo;  
preposicional – é introduzido por uma preposição.

2. Sublinha o **predicativo do sujeito** em cada uma das seguintes frases:

- a. A Maria é minha prima.
- b. A Marta está doente.
- c. Os rapazes permaneceram aqui.
- d. A Rita ficou contente.
- e. Os meus pais estão em Lisboa.
- f. O livro de Português está ali.
- g. A Mariana parece a tua irmã.
- h. O teu livro ficou cá.
- i. As calças estão no roupeiro.
- j. Aqueles rapazes são meus amigos.
- k. A estreia deste espectáculo é na terça-feira.
- l. A Margarida está preocupada.

2.1. Reescreve os **predicativos do sujeito** que sublinhaste nas respectivas colunas, tendo em conta a sua constituição: grupo nominal, adjectival, adverbial, ou preposicional:

Grupo nominal	Grupo adjectival	Grupo preposicional	Grupo adverbial
Minha prima	Doente	em Lisboa	aqui
meus amigos	Contente	no roupeiro	ali
a tua irmã	Preocupada	na terça-feira	cá

CONCLUI e COMPLETA:

O predicativo do sujeito é o constituinte à direita de um verbo copulativo e pode ser constituído por grupos: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

3. Predicativo do sujeito ou complemento directo? Assinala com X a função sintáctica dos grupos destacados em cada frase.

Se tiveres dúvidas, lembra que o complemento directo pode ser substituído pelos pronomes pessoais *o, a, os, as*.

Nota para o professor: em alguns casos, como o do exercício b, o predicativo do sujeito também pode ser substituído pelo pronome –o (A Rita é-o.), mas, ao contrário do que acontece com o complemento directo, este pronome, usado com o verbo ser, não varia em género (\*A Rita é-a).

	Complemento directo	Predicativo do sujeito
a. O Pedro ficou <b>sozinho</b> .		X
b. A Rita é <b>irmã da Maria</b> .		X
c. Os alunos ouviam <b>a professora</b> .	X	
d. A praia estava <b>deserta</b> .		X
e. O António permaneceu <b>quieto</b> .		X
f. A Marta apreciou <b>o filme</b> .	X	
g. A neve cobriu <b>a cidade</b> .	X	
h. O teu irmão parece <b>feliz</b> .		X
i. O João visitou <b>os amigos</b> .	X	
j. O meu livro ficou <b>na tua casa</b> .		X
k. Pendurei <b>o poster</b> no quarto.	X	
l. Hoje está <b>frio!</b>		X

### ACTIVIDADE 3 - 2.º Ciclo

1. Tipo de actividade: Construção e mobilização de conhecimento + treino (6.º ano)
2. Descritores de desempenho: Distinguir as funções sintácticas de constituintes seleccionados pelo verbo (complemento indirecto)
3. Pré-requisitos: classes de palavras (pronomes pessoais), predicado, complemento directo, predicativo do sujeito, grupo preposicional,
4. Questão a que responde: quando quero oferecer alguma coisa <u>a alguém</u> , que função sintáctica devo usar na frase?
5. Duração estimada: 90 minutos

#### RECORDA:

- ✓ O **complemento directo** e o **predicativo do sujeito** fazem parte do predicado e são pedidos pelo verbo.
- ✓ o complemento directo responde às perguntas o quê? ou quem? e pode ser substituído pelos pronomes pessoais *o, a, os, as*.
- ✓ O predicativo do sujeito depende de verbos copulativos como *ser, estar, permanecer, ficar, parecer*.

Vais, agora, aprender a função de outros grupos pedidos pelo verbo, para além do complemento directo e do predicativo do sujeito.

1. Lê as seguintes frases:

- a. Esta mala pertence à Mariana.
- b. Telefonei ao Rui.
- c. A Marta escreveu aos amigos.

1.2. Identifica os predicados das três frases.

1.3. Analisa os predicados e completa as frases riscando a opção incorrecta:

- a. Os predicados das três frases são constituídos pelo verbo e por um grupo nominal / preposicional.
- b. O grupo nominal / preposicional dos três predicados pode ser / não pode ser substituído pelos pronomes pessoais *o, a, os, as*, logo desempenha / não desempenha a função de complemento directo.
- c. O grupo nominal / preposicional dos três predicados depende / não depende de um verbo copulativo, logo desempenha / não desempenha a função de predicativo do sujeito.

1.4. Experimenta, agora, substituir esses grupos que acompanham o verbo pelos pronomes pessoais *lhe, lhes*.

1.4.1. Obtiveste frases correctas? \_\_\_\_\_

CONCLUI E COMPLETA:

Os grupos \_\_\_\_\_, que acompanham o verbo e podem ser substituídos pelos pronomes pessoais *lhe, lhes*, não desempenham as funções sintácticas de complemento directo, nem de predicativo do sujeito.

APRENDE:

Desempenham a função sintáctica de **complemento indirecto** os grupos preposicionais, pedidos pelo verbo, que podem ser substituídos pelos pronomes pessoais *lhe, lhes* e respondem à pergunta *a quem?*

APRENDE E TREINA:

O complemento indirecto aparece, muitas vezes, juntamente com o complemento directo. Para os distinguires, não te esqueças de fazer as substituições pelos pronomes pessoais e de perguntar ao verbo *o quê?* ou *quem?* para descobrires o complemento directo e *a quem?* para o complemento indirecto.

Repara na frase: O Pedro ofereceu um livro à Maria.

Pergunta: o Pedro ofereceu *o quê?* Resposta: um livro (complemento directo – O Pedro ofereceu-o à Maria);

Pergunta: O Pedro ofereceu um livro *a quem?* Resposta: à Maria (complemento indirecto – O Pedro ofereceu-lhe um livro).

2. Completa as frases com os complementos indicados, inventados por ti.

- a. A Madalena perguntou \_\_\_\_\_ (c.d.) \_\_\_\_\_ (c.i.).
- b. O professor ensinou \_\_\_\_\_ (c.d.) \_\_\_\_\_ (c.i.).
- c. A Rita contou \_\_\_\_\_ (c.d.) \_\_\_\_\_ (c.i.).
- d. A Mariana preparou \_\_\_\_\_ (c.d.).
- e. O João obedeceu \_\_\_\_\_ (c.i.)

#### ACTIVIDADE 4 - 2.º Ciclo

1. Tipo de actividade: Construção e mobilização de conhecimentos (6.º ano)
2. Descritores de desempenho: Distinguir as funções sintácticas de constituintes seleccionados e não seleccionados pelo verbo (complemento oblíquo, modificador do grupo verbal)
3. Pré-requisitos: grupo preposicional e adverbial, predicado
4. Questão a que responde: que funções sintácticas devo conhecer quando digo a alguém <i>Gosto de ti todos os dias?</i>
5. Duração estimada: 90 minutos

#### ETAPA 1

1. Observa as seguintes frases:

- a. Visitei o meu primo **esta semana**.
- b. A Maria partiu de férias **com os amigos**.
- c. Os meus primos chegam **hoje**.
- d. A Mariana faz anos **hoje**.
- e. A Rita foi **para a escola**.
- f. O Rui almoçou **no refeitório**.
- g. A Mariana gosta **de sopa**.
- h. O Pedro estuda **na sala**.
- i. A Marta encontrou-se **com as amigas**.

1.1. Identifica, em cada frase, o sujeito e o predicado.

1.2. Como verificaste, os grupos destacados pertencem ao predicado.

1.2.1. Prova que os grupos destacados não são:

- ✓ complementos directos: não podem ser substituídos pelos pronomes pessoais o, a, os, as.

- ✓ complementos indirectos: não podem ser substituídos pelos pronomes pessoais Ihe, Ihes.
- ✓ predicativos do sujeito: não dependem de verbos copulativos.

2. Tenta, agora, dividir os grupos destacados em dois conjuntos - aqueles que podem ser retirados da frase (dispensáveis) e aqueles que não podem ser retirados da frase (essenciais) e reescreve-os nos espaços correspondentes:

Alíneas	Essenciais	Dispensáveis
a.		esta semana
b.		com os amigos
c.	hoje	
d.		Hoje
e.	para a escola	
f.		No refeitório
g.	de sopa	
h.		na sala
i.	com as amigas	

CONCLUI:

Além do predicativo do sujeito e dos complementos directo e indirecto, o predicado pode ter outros grupos obrigatórios ou dispensáveis.

APRENDE:

Os elementos do predicado seleccionados por um verbo (obrigatórios) não copulativo e que não podem ser substituídos pelos pronomes pessoais *o, a, os, as, Ihe, Ihes* desempenham a função sintáctica de **complemento oblíquo**.

Os elementos do predicado não seleccionados pelo verbo desempenham a função sintáctica de **modificador**.

## ETAPA 2

Agora que já sabes distinguir os **complementos oblíquos** dos **modificadores**, vais aprender um pouco mais sobre cada um deles.

3. Lê as frases das colunas A e B.

Coluna A	Coluna B
A Rita mora <b>em Santarém</b> .	A Rita mora <b>cá</b> .
O meu pai entrou <b>em casa</b> .	O meu pai entrou <b>ali</b> .
O João vem <b>de Lisboa</b> .	O João vem <b>aí</b> .

3.1. Identifica a função sintáctica dos grupos destacados – complemento oblíquo ou modificador. Todos os grupos desempenham a função sintáctica de complemento oblíquo.

3.2. Se a função sintáctica é a mesma, o que distingue os grupos destacados nas duas colunas? A sua forma.

CONCLUI E COMPLETA

O complemento oblíquo pode ter várias formas:

- ✓ grupo preposicional (A Marta colocou o livro na estante).
- ✓ grupo adverbial (A Marta colocou o livro ali).

4. Agora, lê as seguintes frases.

Coluna A	Coluna B
A Rita trabalha <b>em Santarém</b> .	A Rita trabalha <b>aqui</b> .
O meu irmão adormeceu <b>no sofá</b> .	O meu irmão adormeceu <b>ali</b> .
O João foi para a escola <b>de autocarro</b> .	O João foi para a escola <b>cedo</b> .

4.1. Identifica a função sintáctica dos grupos destacados – complemento oblíquo ou modificador. Todos os grupos desempenham a função sintáctica de modificador.

4.2. Se a função sintáctica é a mesma, o que distingue os grupos destacados nas duas colunas? A sua forma.

CONCLUI E COMPLETA

O modificador pode ter várias formas:

- ✓ grupo preposicional (O António foi ao médico [na quarta-feira]).
- ✓ grupo adverbial (Vou viajar [amanhã]).

## ACTIVIDADE 5 - 2.º Ciclo

1. Tipo de actividade: Construção e mobilização de conhecimentos (5.º ano)
2. Descritores de desempenho: Explicitar as convenções do uso do vocativo em enunciados orais ou escritos (vocativo+ usos da vírgula)
3. Pré-requisitos: nome, flexão verbal e modo imperativo, sujeito (explícito e nulo), predicado, vírgula.

4. Questão a que responde: quando chamo alguém, que função sintáctica estou a utilizar?
5. Duração estimada: 45 minutos

1. Lê as seguintes frases, prestando atenção às palavras sublinhadas:

- a. Ó mãe, vem cá!
- b. João, a Maria já chegou!
- c. Maria, vai ao quadro!
- d. Mafalda, está quieta!
- e. Ó pai, o João não pára quieto!
- f. Pedro, não posso ir contigo ao cinema.

1.1. Diz para que servem as palavras ou expressões sublinhadas. \_\_\_\_\_

1.2. Identifica o sinal de pontuação que as acompanha. \_\_\_\_\_

2. Identifica, agora, as alíneas das frases que contêm um sujeito nulo. \_\_\_\_\_

2.1. Recupera os sujeitos nulos. \_\_\_\_\_

2.2. Identifica os sujeitos simples. \_\_\_\_\_

3. Nos exemplos apresentados, as palavras sublinhadas ocupam uma posição na frase que, habitualmente, pertence a uma outra função sintáctica. Qual? \_\_\_\_\_

3.1. Apresenta **três** razões para as palavras sublinhadas não poderem desempenhar a função sintáctica de sujeito.

- Não concordam com o verbo.
- Estão isoladas com vírgula
- Não podem ser substituídas pelos pronomes ele, ela, eles, elas.

APRENDE:

A função sintáctica que usamos em situações de chamamento chama-se **vocativo**. Surge, normalmente, em frases imperativas, interrogativas e exclamativas, separado por vírgulas, ao contrário do que acontece com o sujeito.

Assim, o **vocativo** distingue-se do sujeito porque surge sempre entre vírgulas e não controla a concordância verbal (o verbo concorda com o sujeito e não com o vocativo): *Maria, tu já acabaste os trabalhos de casa? (Maria é o vocativo; tu é o sujeito.)*

Nota para o professor: Esta actividade serve, principalmente, o propósito de distinguir o sujeito do vocativo e de associar claramente estas funções sintácticas a pontuação diferenciada. Pode ser complementada com actividades em que o vocativo ocupe outras posições na frase.

## FUNÇÕES SINTÁCTICAS – 3.º Ciclo

### ACTIVIDADE 1 - 3.º Ciclo

1. Tipo de actividade: Construção e mobilização de conhecimentos + treino (9.ºano)
Descritores de desempenho: Sistematizar funções sintácticas internas ao grupo verbal (modificador)
2. Pré-requisitos: classes de palavras (nome, advérbio, preposição), grupo verbal, orações subordinadas.
3. Questão a que responde: que formas têm e o que modificam os modificadores?
4. Duração estimada: 90 minutos

Nota para o professor: um percurso semelhante pode ser utilizado para estudar os modificadores de frase e do grupo nominal.

RECORDA:

Os modificadores são palavras dispensáveis para o sentido da frase que podem, por isso, ser retiradas.

Vais, agora, aprender a reconhecer os elementos que podem ser modificadores.

#### ETAPA 1

1. Presta atenção às seguintes frases:

- a. A Marta ficou doente ontem.
- b. A rapariga saiu depressa da sala.
- c. O Pedro estuda nesta escola.
- d. A Marta acabou o trabalho, quando o professor pediu.

1.1. Retira das frases os elementos sublinhados.

1.1.1. Obtiveste frases correctas? \_\_\_\_\_

1.1.2. Qual é, então, a função sintáctica desempenhada por esses elementos? \_\_\_\_\_

2. Identifica, em cada frase, a(s) palavra(s) que esses elementos modificam e preenche a tabela, como no exemplo:

Na frase da alínea:	a expressão:	Modifica os grupos:
a.	Ontem	ficou doente
b.	Depressa	Saiu da sala
c.	Nesta escola	estuda
d.	Quando o professor pediu	Acabou o trabalho

2.1. Verifica se as palavras modificadas são (escolhe a opção correcta):

grupos nominais

grupos verbais

APRENDE:

Os constituintes de um grupo verbal **não** seleccionados pelo verbo desempenham a função sintáctica de **modificadores**.

## ETAPA 2

Vamos, agora, aprender mais sobre o modificador do grupo verbal.

Que formas tem o modificador do grupo verbal?

1. Observa, de novo, as frases:

- a. Vou viajar amanhã.
- b. A rapariga saiu depressa da sala.
- c. O Pedro está a estudar na sala.
- d. A Marta acabou o trabalho, quando o professor pediu.

2. Reescreve os modificadores sublinhados na coluna adequada, em função da sua **forma**: grupo adverbial, grupo preposicional ou oração.

grupo adverbial	grupo preposicional	oração
amanhã, depressa	na sala	quando o professor pediu

CONCLUI E COMPLETA:

O modificador do grupo verbal pode ser um grupo adverbial um grupo preposicional ou uma oração.

Que orações subordinadas podem ser modificadores do grupo verbal?

3. Observa os seguintes grupos de frases complexas: A, B e C.

GRUPO A

A Rita disse que tinha fome.

O João perguntou se podia sair.

O Pedro confessou que estava triste.

GRUPO B

Quem diz a verdade não é mentiroso.

Quem terminou o trabalho pôde sair mais cedo.

Quem viu o acidente ficou perturbado.

GRUPO C

Estou feliz porque o trabalho está quase pronto.

Parti de férias quando acabei o trabalho.

Deixo a porta encostada para que tu possas entrar.

RECORDA:

As orações sublinhadas no grupo A são subordinadas substantivas completivas.

As orações sublinhadas no grupo B são subordinadas substantivas relativas.

As orações sublinhadas no grupo C são subordinadas adverbiais.

3.1. Retira, agora, as orações sublinhadas em cada frase.

3.1.1. Em qual dos grupos as frases permanecem completas? \_\_\_\_\_

3.1.2. Classifica as três orações subordinadas do grupo que assinalaste.

---

---

---

CONCLUI E COMPLETA:

As orações subordinadas \_\_\_\_\_ podem desempenhar a função sintáctica de modificador do grupo verbal.

O modificador do grupo verbal ocupa sempre o mesmo lugar na frase?

3. Experimenta alterar a posição do modificador da frase a. *Vou viajar amanhã.*

3.1. O que verificas? \_\_\_\_\_

APRENDE:

O modificador do grupo verbal pode surgir separado do predicado: *Amanhã, eu vou viajar.*

TREINA:

3. Utiliza modificadores para acrescentar informações acessórias aos grupos verbais, de acordo com as instruções fornecidas:

- a. Hoje (grupo adverbial), o Tiago está constipado.
- b. A Rita comprou sapatos novos naquela sapataria (grupo preposicional).
- c. A Mariana partiu logo que tu chegaste (oração subordinada adverbial).
- d. Na quinta-feira, (grupo preposicional), vou ao cinema.
- e. Porque me ajudaste (oração subordinada adverbial), acabei o trabalho.

#### ACTIVIDADE 2 - 3.º Ciclo

1. Tipo de actividade: Construção e mobilização de conhecimentos + treino (9.ºano)
Descritores de desempenho: Sistematizar funções sintácticas internas ao grupo verbal (modificador e complemento oblíquo)
2. Pré-requisitos: grupo nominal, grupo verbal, frase, oração subordinada adjectiva relativa
3. Questão a que responde: como se distingue o modificador do grupo verbal do complemento oblíquo?
4. Duração estimada: 45 minutos

RECORDA:

Até agora, já estudaste os modificadores do grupo verbal e os complementos oblíquos e consegues distingui-los facilmente, porque:

- ✓ o **complemento oblíquo** é pedido pelo verbo e é essencial para que a frase faça sentido;
- ✓ o **modificador** é um elemento acessório, que pode ser retirado da frase.

No entanto, em frases mais longas, com complementos e modificadores, esta distinção pode ser um pouco mais difícil e precisas de conhecer outros truques.

1. Lê a seguinte frase:

**O Pedro vai todos os dias de autocarro para a escola.**

1.1. Identifica:

- ✓ o sujeito: O Pedro
- ✓ o predicado: vai todos os dias de autocarro para a escola
- ✓ o complemento oblíquo: para a escola
- ✓ os modificadores: todos os dias / de autocarro

APRENDE:

Quando tens dúvidas em relação ao complemento oblíquo e ao modificador do grupo verbal, podes realizar alguns testes.

Assim, o modificador do grupo verbal, ao contrário do complemento oblíquo:

- pode ser retirado sem alterar a boa formação da frase – *A Rita foi ao jardim zoológico [na quinta-feira].*
- pode surgir numa pergunta cuja resposta é o verbo e os seus complementos – *O que fez a Rita na quinta-feira? Foi ao jardim zoológico.*

TREINA:

2. Modificador ou complemento oblíquo? Identifica a função sintáctica dos elementos destacados, assinalando com X a opção correcta.

	Modificador	Complemento oblíquo
<b>Naquele tempo</b> , a minha avó contava-me histórias.	X	
A minha carteira caiu <b>ali</b> .	X	
A Rita colocou a carteira <b>na mala</b> .		X
Deixei a mochila <b>em cima da mesa</b> .		X
A Marta gosta <b>de bombons</b> .		X
<b>Ontem</b> , visitei o João.	X	
O Pedro mora <b>em Lisboa</b> .		X
A Maria trabalha <b>no Porto</b> .	X	

### ACTIVIDADE 3 - 3.º Ciclo

1. Tipo de actividade: Construção e mobilização de conhecimentos + treino (9.º ano)
2. Descritores de desempenho: Detectar diferentes configurações da função sintáctica de sujeito (sujeito frásico - oração substantiva relativa + uso da vírgula)
3. Pré-requisitos: sujeito, predicado, frase simples, frase complexa, oração subordinada substantiva relativa
4. Questão a que responde: Só os grupos nominais podem ser sujeitos?
5. Duração estimada: 45 minutos

**Nota para o professor:** um percurso semelhante pode ser utilizado para estudar o sujeito frásico com as orações subordinadas substantivas completivas. Sugerimos exemplos de frases iniciadas por “É frequente que”; “É prudente que”, “É uma honra que”; “É um prazer que”; “É útil que”; “É importante que”, em articulação com o uso do modo conjuntivo.

#### RECORDA:

Para realizares esta actividade, tens de recordar o que aprendeste sobre as orações subordinadas substantivas relativas (Quem acabar primeiro pode sair mais cedo).

Já sabes que o sujeito é uma função sintáctica habitualmente desempenhada por um grupo nominal, à excepção dos sujeitos nulos. Vais, agora, aprender que algumas orações subordinadas também desempenham a função sintáctica de sujeito e como as deves pontuar.

1. Lê as seguintes frases simples:

- a. A Maria recebeu um prémio.
- b. O Pedro é um bom amigo.

1.1. Substitui os grupos nominais sublinhados por um pronome pessoal e identifica a sua função sintáctica.

2. Lê, agora, as seguintes frases complexas, algumas delas tuas conhecidas, e observa as orações subordinadas sublinhadas:

- a. Quem trabalhou bem recebeu um prémio.
- b. Quem tem boca vai a Roma.
- c. Quem vai ao mar perde o lugar.

d. Quem te avisa teu amigo é.

2.1. Substitui as orações sublinhadas pelo pronome pessoal *e/e*.

2.1.1. Se obtiveste frases correctas, isso significa que as orações sublinhadas desempenham a função sintáctica de (assinala a opção correcta):

- a. Sujeito
- b. Predicado
- c. Complemento directo

3. Relembra, agora, a regra mais importante sobre o uso da vírgula:

#### **Vírgulas proibidas**

Não podemos separar com vírgula o **sujeito** do **predicado**.

**Nota para o professor:** é importante associar o estudo das vírgulas proibidas, particularmente no caso do sujeito frásico, às diferenças entre a escrita e a oralidade. Nas frases ditas há, habitualmente, uma pausa, que não corresponde a um uso da vírgula.

TREINA:

3.1. As frases que se seguem contêm sujeitos de vários tipos, mas algumas estão mal pontuadas. Assinala as frases mal pontuadas e corrige-as.

- a. Quem tudo quer, tudo perde.  Quem tudo quer tudo perde.
- b. A Marta emprestou-me o livro de matemática.
- c. Quem fala assim, não é gago.  Quem fala assim não é gago.
- d. A Rita e a Joana, chegaram.  A Rita e a Joana chegaram.
- e. Todos os dias da semana, são iguais.  Todos os dias da semana são iguais.
- f. Quem semeia ventos colhe tempestades.
- g. A Inês, a Maria e a Joana, passaram férias no Algarve.  A Inês, a Maria e a Joana passaram férias no Algarve.
- h. Quem vê caras não vê corações.
- i. A Marta, já chegou.  A Marta já chegou.



- 1.4. Alguém na turma usou a primeira frase para o irmão? \_\_\_\_\_<sup>10</sup>
- 1.5. Qual a forma que mais colegas usaram para falar com pessoas que conhecem bem? QUERES/QUER
- 1.6. Qual a forma que mais colegas usaram para falar com pessoas que conhecem mal? QUERES/QUER
- 1.7. Qual a forma que mais colegas usaram para falar com pessoas mais velhas? QUERES/QUER
- 1.8. Qual a forma que mais colegas usaram para falar com pessoas da mesma idade? QUERES/QUER

Podemos concluir que usamos formas como *queres* quando falamos com pessoas com idades mais próximas das nossas ou pessoas que conhecemos bem.

**Concluir:** *queres* – pessoas da mesma idade ou muito conhecidas  
*quer* – pessoas com mais idade

## TREINAR

Liga as frases a cada uma das pessoas com quem falas:

Estás bom?	Amigo da escola
Viu o meu pai?	
Sabes do meu livro?	Pessoa mais velha
Tens irmãos?	
Já acabou de comer?	

2. Imagina, agora, que precisavas que algum adulto que tu não conheces bem te dissesse que horas são. Escolhe a forma mais **bem educada** de perguntar:

- A. Que horas são?
- B. Tu sabes que horas são?
- C. Que horas são, por favor?
- D. Diz-me lá aí as horas, ó!
- E. Pode dizer-me as horas, por favor?

2.1. Vamos ver se escolheste a forma mais bem educada através de algumas pistas...

<sup>10</sup> Em caso afirmativo, mostrar que esta é a opção minoritária.

**Pista 1:** A frase que escolheste é uma pergunta? \_\_\_\_\_

**Pista 2:** Na frase que escolheste, não usas **tu**? \_\_\_\_\_

**Pista 3:** Diz-se “por favor” para fazer o pedido? \_\_\_\_\_

**Pista 4:** Diz-se “pode dizer-me” em vez de pedir logo o que se quer? \_\_\_\_\_

**Conclusão 1:** É bem educado fazer um pedido com uma pergunta.

**Conclusão 2:** É bem educado não tratar um adulto por **tu**.

**Conclusão 3:** É bem educado dizer “por favor” e fazer o pedido gentilmente.

2.2. Transforma os seguintes pedidos em pedidos bem educados a pessoas mais velhas que conheces mal, lembrando-te que:

- deves pedir gentilmente (usa: “pode”)

- deves usar “por favor”

- não deves usar **tu** com as pessoas mais velhas que desconheces

Vê o primeiro exemplo:

A. Tu dás-me essa bola. Pode dar-me essa bola, por favor?

B. Fecha já a janela. \_\_\_\_\_

C. Cala-te. \_\_\_\_\_

D. Dá-me o meu livro. \_\_\_\_\_

Aprendi que:

✓ Uso formas como *queres, tens, vais* quando falo com pessoas que conheço bem ou que têm a mesma idade que eu.

✓ Uso formas como *quer, tem, vai* quando falo com pessoas que conheço mal ou mais velhas.

✓ Uso palavras e expressões especiais para ser bem educado.

## ACTIVIDADE 2 – 1.º Ciclo

1. Tipo de actividade: Construção de conhecimento e mobilização de conhecimento (3.º/4.º ano)
2. Descritores de desempenho: Identificar relações de significado entre palavras (sinónimos, famílias de palavras); distinguir frase afirmativa e negativa (afirmativa e negativa); identificar marcas de registo formal e informal (registo formal e informal)
3. Pré-requisitos: os alunos deverão ter estudado sinonímia e famílias de palavras.
4. Questão a que responde: Os sinónimos são mesmo iguais?
5. Duração estimada: 2h30m

*Os sinónimos são mesmo iguais?*

Quando estudámos famílias de palavras e **sinónimos**, descobrimos que estes eram palavras com significados iguais. Por exemplo, FELIZ e CONTENTE são sinónimos. Podemos usá-los com o mesmo significado.

Vamos verificar se é verdade. Experimenta usar FELIZ e CONTENTE para completar a seguinte frase:

- Quando ganhei o Euromilhões, fiquei tão \_\_\_\_\_!

O que verificaste? As duas palavras podem ser usadas? \_\_\_\_

Será que é sempre assim? Será que se pode sempre trocar uma palavra pelo seu sinónimo?

Vamos experimentar outros casos em que isso é possível (sempre que não conheceres uma palavra, consulta o dicionário):

	<b>POSSÍVEL</b>	<b>IMPOSSÍVEL</b>
Esta rapariga/menina é bonita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Que paisagem linda/bonita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Esta comida é deliciosa/apetitosa.

O remédio/medicamento curou-me.

Tenho medo de animais/bichos.

Liga agora as palavras da coluna A ao seu sinónimo da coluna B:

A	B
Carro	Paparoca
Ferida	Chato
Mãe	Popó
Aborrecido	Bicharada
Animais	Dói-dói
Comida	Mamã

Vamos agora verificar se estes sinónimos podem ser trocados em todos os contextos. Tenta usar os dois sinónimos no espaço sublinhado. É possível usar os dois?

**A: CARRO/POPÓ**

**Mãe:** Ruizinho, hoje a mãe trouxe-te uma surpresa! Passei pela loja dos brinquedos e trouxe-te um \_\_\_\_\_ novo para brincaremos na tua garagem!

**POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL**

**Polícia:** O Senhor estacionou o seu \_\_\_\_\_ num sítio proibido, por isso vou ter de o multar.

**POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL**

**B: FERIDA/DÓI-DÓI**

**Avó:** Ó minha querida neta, que grande \_\_\_\_\_ que tu fizeste quando caíste da bicicleta! Vamos já tratar!

**POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL**

**Médico:** Só será preciso operar o paciente se a fractura não tiver \_\_\_\_\_.

**POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL**

**C: Mãe/Mamã**

**Bebé:** \_\_\_\_\_, quero dormir!

**POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL**

**Professor:** Amanhã vou ter uma conversa com a \_\_\_\_\_ de todos os alunos que se portaram mal.

**POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL**

**D: Aborrecido/Chato**

**Aluno (a brincar no recreio):** Este jogo é \_\_\_\_\_!  
Vamos fazer outra coisa...

**POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL**

**Enfermeira:** As doenças são um problema \_\_\_\_\_, porque nos obrigam a faltar à escola.

**POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL**

**E: Animais/Bicharada**

**Coleccionador de animais:** Sou doido por bichos! Não consigo viver sem estar rodeado de \_\_\_\_\_!

**POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL**

**Professor:** Os mamíferos são \_\_\_\_\_ que se reproduzem de maneira diferente do que as aves.

**POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL**

**F: Comida/Paparoca**

**Mãe:** Acaba a \_\_\_\_\_ para irmos para a escola.

**POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL**

**Ministro:** O preço da \_\_\_\_\_ vai aumentar.

### POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL

Vamos registar as observações que fizemos...

Foi sempre possível usar os dois sinónimos? SIM/NÃO

Quando era possível usar os dois sinónimos, quem estava a falar?

---

Quando só era possível usar um dos sinónimos, quem estava a falar?

---

Quais dos sinónimos achas que só podes usar num ambiente mais sério? Os da coluna A ou os da coluna B? \_\_\_\_\_

O ambiente mais sério é o ambiente **FORMAL**. Quando falamos ou escrevemos neste ambiente, usamos um **REGISTO FORMAL**.

Quando não estamos tão preocupados com a seriedade do ambiente, usamos um **REGISTO INFORMAL**.

**Conclusão:** Os que estavam a falar, quando só era possível usar um dos sinónimos, estavam a usar um registo formal.

Imagina-te agora em situações diferentes. Que registo usas? Formal ou informal?

Liga:

A conversar com o Presidente da República.

A brincar com os teus amigos no recreio.

FORMAL

A falar com os teus pais.

A escrever uma carta para a Junta de Freguesia.

INFORMAL

A falar com o teu médico.

A cumprimentar uma pessoa idosa que te apresentam.

A falar ao telefone com a tua prima.

**Agora treina:**

Risca o sinónimo que **não** usarias num registo formal:

Gato/Bichaninho

Relógio/Tic-tac

Calhau/Pedra

Muito/Bué

Cabeça/Tola

Até aqui, aprendi que:

- ✓ Nem sempre posso trocar um sinónimo pelo outro.
- ✓ Há diferenças entre o **REGISTO FORMAL** e o **REGISTO INFORMAL**.
- ✓ Alguns sinónimos não são adequados no registo formal.

Vamos agora ver algo muito parecido em frases...

Observa as seguintes frases:

- A. Eu estou contente.
- B. Eu não estou contente.

As duas frases expressam o contrário uma da outra. A frase A é uma frase **AFIRMATIVA**, enquanto a frase B é uma frase **NEGATIVA**.

Qual é a diferença entre as duas frases? \_\_\_\_\_

Há outras formas de expressar a negação e a afirmação. Observa as seguintes frases negativas:

*Eu nunca fui à China.*

*Ninguém faltou à festa.*

*Jamais te esquecerei!*

Podemos construir frases afirmativas que expressem o contrário destas frases:

*Eu já fui à China.*

*Toda a gente faltou à festa.*

*Sempre te lembrarei!*

Regista as alterações que foram feitas:

---

---

---

---

---

Experimenta agora transformar as seguintes frases afirmativas em frases negativas:

O meu gato está doente. \_\_\_\_\_

Eu já estive em tua casa. \_\_\_\_\_

A Ana canta bem. \_\_\_\_\_

Ele já viajou de comboio. \_\_\_\_\_

Sempre te visitarei! \_\_\_\_\_

Também é possível dar respostas afirmativas e negativas a perguntas:

**Pergunta:** Vais à praia?

**Resposta:** Sim.                      Não.

Qual é a resposta afirmativa? \_\_\_\_\_

Qual é a resposta negativa? \_\_\_\_\_

Observa outras respostas afirmativas e negativas, que já ouviste:

**Pergunta:** Queres ir à praia?

**Respostas:**

- A. Sim.
- B. Nem penses.
- C. Era o que faltava.
- D. Quero
- E. Não.
- F. Não, obrigado.
- G. Ya.
- H. Claro.
- I. Não quero.
- J. Podes crer.

Quais destas respostas são afirmativas? \_\_\_\_\_

E quais são negativas? \_\_\_\_\_

Vamos verificar se podem ser usadas nos mesmos registos:

**REGISTO INFORMAL:**

**Amigo:** Queres vir brincar comigo?

**Respostas possíveis:** \_\_\_\_\_

**REGISTO FORMAL:**

**Professora:** Queres vir ao quadro?

**Respostas possíveis:** \_\_\_\_\_

Que respostas não podem ocorrer em registo formal? \_\_\_\_\_

**Conclusão:** Tal como algumas palavras, algumas respostas afirmativas e negativas também só podem ser usadas em alguns registos. No **REGISTO FORMAL**, temos de ser mais cuidadosos com as formas que usamos.

Aprendi que:

- ✓ Nem sempre posso trocar um sinónimo pelo outro.
- ✓ Há diferenças entre o **REGISTO FORMAL** e o **REGISTO INFORMAL**.
- ✓ Alguns sinónimos não são adequados no registo formal.
- ✓ Há diferenças entre **FRASES AFIRMATIVAS** e **NEGATIVAS**.
- ✓ Algumas formas **AFIRMATIVAS** e **NEGATIVAS** não podem ser usadas no **REGISTO FORMAL**.
- ✓ Tenho de escolher com cuidado as formas que uso no **REGISTO FORMAL**.

**REGISTOS DE LÍNGUA**

**ACTIVIDADE 3 – 2.º Ciclo**

1. Tipo de actividade: Mobilização de conhecimento + Construção de conhecimento + Treino (5.º/6.º ano)
2. Descritores de desempenho: Explicitar relações pertinentes entre a sequência dos enunciados que constituem um discurso e o registo formal e informal (registo formal e informal); Identificar as diferentes funções sintácticas (sujeito nulo); Escrita: rever texto aplicando procedimentos de reformulação.
3. Pré-requisitos: Durante esta actividade, os alunos terão de convocar conhecimentos sobre flexão verbal, pronomes, nomes e determinantes, sobre a função sintáctica de sujeito e sobre registo formal e informal.
4. Questão a que responde: Como nos dirigimos a quem não tratamos por <b>tu</b> ?
5. Duração estimada: 90 minutos

*Como nos dirigimos a quem não tratamos por tu?*

**Nota:**

Para esta actividade, vais precisar de alguma informação que já trabalhaste:

- A diferença entre **REGISTO FORMAL** e **REGISTO INFORMAL**.
- Como identificar o **SUJEITO** de uma frase.
- Como identificar os **PRONOMES PESSOAIS**.
- Recordar que os verbos flexionam em pessoa e número.

Se estás esquecido, consulta a tua Gramática antes de iniciares a actividade!

Observa a seguinte frase:

Quando é que tu fazes anos?

Qual é o sujeito desta frase? \_\_\_\_\_

A quais dos seguintes destinatários dirigirias a pergunta:

- Um amigo da escola
- Um professor
- Um irmão teu
- Um escritor que entrevistas no CRE
- Um adulto que entrevistas na rua para um trabalho de área de projecto

Recorda: usas com as pessoas da tua idade (ou de idade próxima da tua) um REGISTO FORMAL ou INFORMAL? \_\_\_\_\_

Deves usar o pronome **tu** no registo informal? \_\_\_\_\_

Geralmente, diz-se que tratamos por **você** os que não tratamos por **tu**. Será verdade? Primeiro, vamos observar como funciona a forma **você**.

**Observa: você é um pronome!**

Lembra-te que sabemos a classe de uma palavra quando a podemos substituir por outra da mesma classe. Por exemplo, sabemos que, na frase (a), “ama” é um verbo, porque pode ocorrer no contexto de outro verbo:

(a) O João ama/adora/come bolachas.

**você** é um pronome, porque pode ocorrer no contexto de outros pronomes. Verifica se podes substituir os pronomes sublinhados nas seguintes frases por **você**:

- |                                   | possível                 | impossível               |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. <u>Ele</u> está ali.           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Este livro é para <u>nós</u> . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Se <u>ela</u> cantar, fugimos! | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ao contrário dos nomes, que podem ocorrer com determinantes, os pronomes não podem:

4. O menino está ali. - OK!
5. **O ele está ali.** - IMPOSSÍVEL!

Verifica se **você** pode ocorrer com um determinante, escolhendo a opção certa:

6. Você / O você está ali.

**Conclusão: você é um pronome, tal como eu, tu ou ele.**

Já verificámos que **você** é um pronome. Verifica agora qual a forma verbal que selecciona, completando a frase como no exemplo:

Quando é que tu fazes (fazer) anos?

Quando é que você \_\_\_\_\_ (fazer) anos?

Em que pessoa se flexiona o verbo quando o sujeito da frase é o pronome **você**? \_\_\_\_\_

Em que número se flexiona o verbo quando o sujeito da frase é o pronome **você**? \_\_\_\_\_

Verifica as tuas conclusões até aqui:

	SIM	NÃO
✓ O pronome <b>tu</b> é usado como sujeito em <u>registo informal</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
✓ <u>você</u> é um pronome que pode ser usado como sujeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
✓ Quando <b>você</b> é o sujeito de uma frase, o verbo flexiona na 3ª pessoa do singular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O que ainda não sabemos:

✓ **você** é usado em registo formal?

Vamos, agora, verificar se é verdade que tratamos por **você** as pessoas que não tratamos por **tu**.<sup>11</sup>

Vamos começar por observar algumas frases com os pronomes **eu**, **tu** e **nós**. Como podes ver, em alguns casos, estes pronomes podem ser apagados:

**FRASES COM PRONOME**

**Eu** adoro ler!

**Tu** tens irmãos?

**Nós** ficámos em casa nas férias.

**FRASES SEM PRONOME**

Adoro ler!

Tens irmãos?

Ficámos em casa nas férias.

Quando o sujeito da frase não está presente, diz-se que estamos perante frases com **SUJEITO NULO**. Nestes casos, parece que o sujeito pode estar presente ou não. As frases são idênticas.

Para treinares, identifica se cada uma das frases seguintes tem sujeito nulo ou não:

<sup>11</sup> Nota para o professor: esta actividade trabalha a distinção entre *tu*, *você* e a forma nula dos pronomes na variedades europeia do português. Será interessante expandir a actividade para o tratamento da variação, sobretudo se houver falantes de outras variantes do português na sala de aula.

FRASE	SUJEITO NULO?	
	Sim	Não
Tenho frio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vamos embora?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A minha prima mora ali.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu tens muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Querem mais chá?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu sei francês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Já vimos que **você** é um pronome e que os pronomes podem ser omitidos em frases com **sujeito nulo**. Vamos ver se **você** pode ser omitido:

**FRASES COM PRONOME**

**Você** sabe nadar?

**Você** pode passar-me o sal?

Como **você** sabe,...

**FRASES SEM PRONOME**

Sabe nadar?

Pode passar-me o sal?

Como sabe,...

Também é possível omitir **você**. Contudo, ao contrário das frases com ou sem **eu** ou **tu**, as frases com ou sem **você** não são exactamente iguais.

Discute, na turma, qual das seguintes afirmações te parece estar certa:

- A. As frases com pronome são usadas quando falamos com pessoas da nossa idade.
- B. As frases com sujeito nulo são mais bem educadas do que as frases com o pronome.
- C. As frases com sujeito nulo são mais fáceis de dizer porque têm menos palavras.
- D. As frases com o pronome são mais bem educadas do que as frases com o sujeito nulo.

Se não houver consenso entre a turma, consulta vários professores da escola e recolhe as suas opiniões.

Escreve aqui a conclusão a que a turma chegou:

---

Tendo em conta esta conclusão, em que registo se usa o sujeito nulo correspondente ao pronome **você**? FORMAL/INFORMAL

E o pronome **você**? FORMAL/INFORMAL

Faz aqui um sumário das principais conclusões:

<b>Observaste que:</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
O sujeito das frases pode ser nulo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O pronome <b>você</b> é usado no registo informal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O pronome <b>você</b> é usado no registo formal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O <b>sujeito nulo</b> com o verbo na 3ª pessoa do singular é usado no registo formal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando não tratamos alguém por <b>tu</b> , podemos usar um sujeito nulo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vamos agora observar algumas frases novas e verificar o que aprendemos:

- A. Quem é que fez isso? Ela ou **tu**?
- B. Quando **tu** estavas ao telefone, a Ana espirrou.

De acordo com o que vimos antes, se quisermos usar um **REGISTO FORMAL**, não devemos usar a forma **tu** nem a forma **você**, mas sim um sujeito nulo correspondente a **você**. Vamos ver o que acontece se tentarmos fazer isso nas frases A e B:

- A1. Quem é que fez isso? **Ela ou ?**
- B1. **Quando estava ao telefone**, a Ana espirrou.

A frase A1. é bem-formada? \_\_\_\_\_

Foi possível substituir **tu** pelo **sujeito nulo**? \_\_\_\_\_

Interpreta a frase B1. Quem é que estava ao telefone?

- A pessoa com quem se está a falar
- A Ana
- A Ana ou a pessoa com quem se está a falar

A interpretação é a mesma que na frase B? \_\_\_\_\_

A substituição de **tu** pelo **sujeito nulo** criou uma frase com o mesmo significado? \_\_\_\_

**PROBLEMA:**

É preciso substituir **tu** pelo **sujeito nulo** para usar registo formal.

Substituir **tu** pelo **sujeito nulo** cria frases impossíveis ou com significados diferentes.

**O QUE FAZER?**

Solução: descobrir que outras formas usamos para tratar as pessoas quando não usamos tu...

***Podemos usar o nome da pessoa...***

A Ana quer mais chá?

***Podemos usar um grau de parentesco...***

Como é que a avó tem passado?

***Podemos usar um título ou cargo...***

A doutora acha que o meu gato vai recuperar desta constipação?

Experimenta, agora, se esta é uma solução para os casos problemáticos que encontrámos, imaginando que estás a falar com diferentes pessoas em cada uma das situações:

A. Quem é que fez isso? Ela ou **tu**?

A1: (falando com alguém chamado Pedro:)

Quem é que fez isso? Ela ou \_\_\_\_\_ ?

A2: (falando com a professora):

Quem é que fez isso? Ela ou \_\_\_\_\_ ?

A3: (falando com a bisavó):

Quem é que fez isso? Ela ou \_\_\_\_\_ ?

B. Quando **tu** estavas ao telefone, a Ana espirrou.

B1: (falando com alguém chamado Pedro:)

Quando \_\_\_\_\_ estava ao telefone, a Ana espirrou.

B2: (falando com a professora):

Quando \_\_\_\_\_ estava ao telefone, a Ana espirrou.

B3: (falando com a bisavó):

Quando \_\_\_\_\_ estava ao telefone, a Ana espirrou.

#### Conclusões:

- ✓ O pronome **tu** é usado como sujeito em registo informal.
- ✓ você é um pronome que pode ser usado como sujeito.
- ✓ Quando **você** é o sujeito de uma frase, o verbo flexiona na 3ª pessoa do singular.
- ✓ **você** não é usado em registo formal.
- ✓ Em registo formal, substitui-se **você** por um **sujeito nulo**.
- ✓ Quando o sujeito nulo não é possível, usam-se outras estratégias, como **o nome, o grau de parentesco, o cargo ou o título** da pessoa a quem nos dirigimos.

#### Vamos treinar o que aprendemos...

O seguinte texto está escrito num registo informal, contendo várias ocorrências do pronome **tu** e do **verbo na 2.ª pessoa do singular**.

*Cara Professora Teresa,*

*Como tu sabes, estou de férias na serra com os meus pais. Tu tinhas dito para escrevermos um postal para a turma durante as férias e não me esqueci. Tu nem imaginas como isto é bonito!*

*Faz-me lembrar de quando tu e a Professora de EVT nos falavam das coisas bonitas que não sabíamos apreciar. Se algum dia tu quiseres passear na serra, eu pretendo voltar muitas vezes com os meus pais! Quero trazer a turma toda!*

*Um abraço,*

*Verónica*

Revê e reformula o texto da Verónica, tendo em atenção os seguintes aspectos:

- A Verónica não deve tratar a professora usando o pronome **tu**;
- Todos os pronomes **tu** devem ser substituídos pela forma mais adequada;
- Verifica a flexão verbal depois de fazeres a substituição;
- Verifica se as substituições que fizeste não criaram frases impossíveis ou com significados diferentes.

## ACTIVIDADE 4 – 2.º Ciclo

1. Tipo de actividade: Mobilização de conhecimentos +Treino (6.º ano)
2. Descritores de desempenho: Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação. Intervir em rede, utilizando dispositivos tecnológicos adequados. Explicitar princípios básicos reguladores da interacção discursiva (Cortesia); Aplicar regras de configuração gráfica dos textos.
3. Pré-requisitos: Durante esta actividade, os alunos terão de convocar conhecimentos sobre configuração gráfica, selecção vocabular, regras ortográficas e pontuação.
4. Questão a que responde: Os registos formal e informal também se usam na internet?
5. Duração estimada: 45 minutos

*Os registos formal e informal também se usam na internet?*

É muito frequente vermos textos escritos no computador com formas diferentes das que nos habituamos a ver quando as palavras estão escritas em papel.

Observa o seguinte texto tirado produzido num fórum on-line de uma turma de 6.º ano por um aluno chamado Alfredo:

*Oi!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! kd é k akontece algm koisa neste forum???? O ppl tá td a dormir ô k? ACORDEM!!! A setôra disse pa participar e NINGUÉM diz nada. ESCREVAM! LOL LOL!!!*

No mesmo fórum, a professora da turma tinha colocado a seguinte nota:

**Atenção!** *As regras de participação no fórum são as mesmas que seguimos nas aulas. Vamos adoptar um registo formal, preparando as nossas intervenções cuidadosamente.*

1. A intervenção do Alfredo seguiu as recomendações da Professora? \_\_\_\_\_
2. A intervenção do Alfredo aproxima-se de um registo formal ou informal? \_\_\_\_\_
3. Em pares, façam uma lista de todos os aspectos que permitem identificar a participação do Alfredo como informal:

---

---

---

---

---

---

É possível identificar um registo como mais ou menos formal de acordo com diferentes pistas:

**PISTAS DE VOCABULÁRIO:** a escolha das palavras (por exemplo, se, a falar, eu usar uma palavra como “parvinho”, estou certamente a utilizar um registo informal).

**PISTAS DE CORTESIA:** a forma como interajo com aqueles a quem me dirijo (num registo formal, tenho cuidado com o tom de voz, com expressões que utilizo, com a delicadeza das palavras; se não houver cortesia, sei que não estou perante um registo formal).

**PISTAS DE ORTOGRAFIA, PONTUAÇÃO e ORGANIZAÇÃO:** a forma e o cuidado como disponho os elementos num texto revela a formalidade do texto (por exemplo, um trabalho muito bem apresentado ou uma carta com as partes muito bem arrumadas é um texto formal, enquanto uma lista com as coisas que vamos comprar cheia de gatafunhos ou riscos é um texto informal).

4. Distribui os aspectos que listaste em 3, pela tabela seguinte, de acordo com o tipo de pista:

<b>Vocabulário</b> (escolha das palavras)	<b>Cortesia</b> (delicadeza)	<b>Ortografia, pontuação e organização</b> (erros e disposição dos elementos no texto)

5. Reescreve a intervenção do Alfredo, respeitando:
- Uma escolha de vocabulário adequada ao registo formal.
  - Uma delicadeza e cortesia adequada ao registo formal.
  - Uma organização e cumprimento de regras adequados ao registo formal.

Compara o teu texto com os dos teus colegas e discute as alterações feitas.

### Conclusões:

- ✓ Os textos escritos na Internet também obedecem a regras formais. Também podem ser escritos num **REGISTO FORMAL**.
- ✓ Quando revemos um texto, para o tornar mais formal, devemos ter atenção a:
  - Escolha do vocabulário adequado;
  - Cumprimento de regras de cortesia e delicadeza;
  - Cumprimento de regras de ortografia, pontuação e organização do texto.

### ACTIVIDADE 5 – 3.º Ciclo

1. Tipo de actividade: Mobilização de conhecimentos + Construção de Conhecimentos + Treino (8.º/9.º ano)
2. Descritores de desempenho: Apreciar o grau de correcção e adequação dos discursos ouvidos (características da fala espontânea e da fala preparada); Caracterizar propriedades de selecção dos verbos transitivos e dos nomes.
3. Pré-requisitos: Durante esta actividade, os alunos terão de convocar conhecimentos sobre orações relativas e classes de palavras (preposições).
4. Questão a que responde: “que”, “em que” ou “de que”?
5. Duração estimada: 90 minutos

*“que”, “em que” ou “de que”?*

Quando apreciamos um discurso oral, devemos prestar atenção ao seu grau de correcção para avaliar a sua adequação.

Um texto cheio de incorrecções não se adequa a um registo formal e devemos ter consciência disso quer quando preparamos as nossas intervenções orais, quer quando apreciamos o discurso oral de outros.

É comum ter-se dúvidas sobre o uso de “que”, “em que” ou “de que” na produção de orações relativas. Um uso adequado destas formas pode distinguir um discurso que foi devidamente preparado e cuidado de uma fala improvisada e espontânea.

**Exercício – Um colega lê em voz alta as seguintes frases. Cada um assinala se acha a frase correcta ou incorrecta, sem a ler (apenas ouvindo):**

	<b>Correcta</b>	<b>Incorrecta</b>
A. A rua que tu moras é ali.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Esta é a casa que eu desejo há anos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. O sumo que eu mais gosto é o de maçã.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. As pessoas que tu cumprimentas são simpáticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. A fraude que a polícia suspeita está em vias de ser descoberta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. O creme que tu mais confias para as mãos saiu do mercado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. O livro que tu me falaste é ótimo!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H. As matérias de que tu estudaste não saíram no exame.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I. Aquilo que eu não acredito é que o professor volte a faltar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J. Os cães que eu tenho medo são os pastores-alemães.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K. As esquadras de que eu sou chefe funcionam bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para cada frase, verifiquem se toda a turma chegou às mesmas respostas.

Quais os casos em que houve mais concordância? \_\_\_\_\_

Quais os casos em que houve menos concordância? \_\_\_\_\_

**Para recordar:**

As orações relativas são aquelas em que o pronome relativo “que” pode ser substituído por “o qual, a qual, os quais ou as quais”:

O rapaz, que eu vi, está ali.

O rapaz, o qual eu vi, está ali.

Se tens dúvidas sobre orações relativas, consulta a tua gramática.

**Vamos descobrir quando usar “de” ou “em” com um caso muito simples.**

Observa as seguintes frases e a sua junção através de uma relativa (em c):

- (1) a. O Pedro leu o livro.  
b. Eu li o livro.  
c. O Pedro leu o livro **que** eu li.

Por que motivo não podemos ter frases como as seguintes?

***O Pedro leu o livro de que eu li. O Pedro leu o livro em que eu li.***

Porque, na oração relativa, temos o verbo **LER**, que não selecciona a preposição **em** ou **de**.

Vamos fazer o mesmo com dois verbos muito parecidos:

O verbo "gostar" selecciona a preposição "de".

- (2) a. O Pedro leu o livro.  
b. Eu adorei o livro. Eu gostei **do** livro.  
c. O Pedro leu o livro que eu adorei. O Pedro leu o livro **de que** eu gostei.

Como o verbo **GOSTAR** selecciona preposição **de**, o pronome relativo ocorre com preposição **de**.

Vamos ver um exemplo com **em**:

O verbo "confiar" selecciona a preposição "em".

- (3) a. O Pedro leu o livro.  
b. Eu confio **no** livro.  
c. O Pedro leu o livro **em que** eu confio.

Como o verbo **CONFIAR** selecciona a preposição **em**, o pronome relativo ocorre com a preposição **em**.

O mesmo pode acontecer com nomes. Vê o seguinte exemplo:

- (4) a. O gato está ali.  
b. O Pedro é dono **do** gato.  
c. O gato **de que** o Pedro é dono está ali.

O nome "dono" selecciona a preposição "de".

Como o nome **DONO** selecciona a preposição **de**, o pronome relativo ocorre com a preposição **de**.

#### Conclusão:

✓ A escolha entre "DE QUE", "EM QUE" ou "QUE" depende do verbo ou do nome que aparece na oração relativa:

- Se o verbo ou nome seleccionam a preposição **DE** em frases simples, o pronome relativo aparece acompanhado da preposição "de";

- Se o verbo ou nome seleccionam a preposição **EM** em frases simples, o pronome relativo aparece acompanhado da preposição "em";

- Se o verbo ou nome não seleccionam nenhuma preposição em frases simples, o pronome relativo não aparece acompanhado de nenhuma preposição.

Vamos voltar às frases do exercício de escuta, completando a tabela de acordo com o exemplo:

<b>Frase</b>	<b>Verbo ou nome envolvido</b>	<b>Preposição seleccionada “em”, “de” ou Ø?</b>  <b>Construir exemplo com o verbo ou nome envolvido.</b>	<b>Conjunto Preposição + Relativo na frase?</b> <b>“em que”, “de que” ou “que”</b>	<b>A frase está correcta?</b>
A rua que tu moras é ali.	morar	em  Tu moras naquela rua.	que	Não
Esta é a casa que eu desejo há anos.	desejar			
O sumo que eu mais gosto é o de maçã.	gostar			
As pessoas que tu cumprimentas são simpáticas.	cumprimentar			
A fraude que a polícia suspeita está em vias de ser descoberta.	suspeitar			
O creme que tu mais confias para as mãos saiu do mercado.	confiar			
O livro que tu me falaste é ótimo!	falar			
As matérias de que tu estudaste não saíram no exame.	estudar			
Aquilo que eu não acredito é que o professor volte a faltar.	acreditar			
Os cães que eu tenho medo são os pastores-alemães.	medo			
As esquadras de que eu sou chefe funcionam bem.	chefe			

Agora, corrige as frases que consideraste incorrectas:

---

---

---

---

---

**Treina com novas frases (um colega lê em voz alta, o outro pensa no verbo e classifica como correcta ou incorrecta):**

	<b>Correcta</b>	<b>Incorrecta</b>
A. Este é o prato de que tem mais sabor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Esta é a casa que eu tenho pânico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. O filme que entra o Tom Cruise já estreou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. O serviço de que dependes funciona ali.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. A mulher que tu reconheceste chegou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Corrige as que consideraste incorrectas:

---

---

---

---

---

**Conclusões:**

- ✓ Podemos apreciar a qualidade de um discurso ouvido pela sua **CORRECÇÃO**.
- ✓ O registo formal cuida de aspectos como a escolha adequada de preposições em orações relativas.
- ✓ A escolha entre “em que”, “de que” e “que” depende do verbo ou do nome da oração relativa e pode ser decidida facilmente construindo-se uma frase simples. Sempre que não souberes se um verbo ou um nome exige uma preposição, consulta o dicionário.

## ACTIVIDADE 6 – 3.º Ciclo

1. Tipo de actividade: Mobilização de conhecimentos + Treino (9.º ano)
2. Descritores de desempenho: Reconhecer especificidades lexicais nas variantes do português não-europeu (variedade brasileira); Sistematizar propriedades da língua padrão (língua padrão); Consultar regularmente obras lexicográficas, mobilizando a informação na análise da recepção e produção do modo oral e escrito.
3. Pré-requisitos: Para esta actividade, os alunos convocarão conhecimentos sobre registos de língua (formal, informal, calão, técnico), a existência de variedades do português e a consulta de dicionários.
4. Questão a que responde: A mesma palavra pode pertencer a registos diferentes em lugares diferentes?
5. Duração estimada: 45 minutos

*A mesma palavra pode pertencer a registos diferentes em lugares diferentes?*

### Algumas coisas que já sabes:

1. A língua portuguesa é falada em vários lugares do mundo, tendo particularidades em lugares diferentes. Por exemplo, a frase “Vi-te” será dita “Eu vi você”, “Eu te vi” ou “Eu lhe vi” em outros países.
2. Quando falamos ou escrevemos, devemos controlar o nosso registo (formal ou informal), adequando-o à situação, ao contexto e ao interlocutor.
3. O registo informal tem diferentes níveis, podendo distinguir-se o nível **familiar** e o **calão**.

### Vamos ver que as mesmas palavras podem pertencer a registos diferentes em diferentes lugares!

1. Observa a seguinte frase:

*És uma rapariga muito simpática!*

- 1.1. Consideras esta frase um elogio ou um insulto? \_\_\_\_\_

- 1.2. Consulta vários dicionários e descobre o significado da palavra **rapariga** no Brasil.<sup>12</sup>

O que encontraste? \_\_\_\_\_

- 1.3. Manténs a opinião que formulaste em 1.1? \_\_\_\_\_

- 1.4. A palavra “rapariga” pertence a um registo:

Formal

Calão

Técnico

2. Observa agora a seguinte frase por um aluno a um professor:

**Aluno:** Trouxe cola para o exame.

- 2.1. Procura num dicionário o significado que a palavra cola pode ter no Brasil na linguagem dos estudantes e escreve uma resposta adequada por parte do professor:

**Significado:** \_\_\_\_\_

**Resposta do professor:** \_\_\_\_\_

- 2.2. A palavra “cola” no Brasil, usada na linguagem dos estudantes, pertence a um registo:

Formal

Informal

Técnico

**Em alguns casos, pode acontecer o contrário. Considera, por exemplo, a palavra “cunha”. Verifica no dicionário o significado que esta palavra pode ter na seguinte frase, se for dita em português de Portugal:**

*Que vergonha! O Pedro meteu uma cunha para conseguir emprego.*

**Significado:** \_\_\_\_\_

No Brasil, esta palavra não tem este significado. Reescreve a frase para poder ser entendida por alguém que não fale a variedade portuguesa da nossa língua:

\_\_\_\_\_

<sup>12</sup> Pode ser consultado o *Dicionário Houaiss*, o *Dicionário Aurélio* ou o recurso online - *Vocabulário Lusitano*, que estabelece equivalências entre palavras utilizadas no Brasil e em Portugal (<http://www.pitoresco.com/consultoria/variedades/29.htm>). Caso alguma palavra não seja encontrada em dicionário, os alunos podem recorrer a motores de busca, como o *Google*, para descobrir o significado da palavra pretendida.

No exemplo dado, “cunha”, na variedade portuguesa, é uma palavra usada em que registo?

FORMAL / INFORMAL

É o mesmo registo em que se emprega esta palavra no Brasil? \_\_\_\_\_

**Conclusões:**

- ✓ As palavras têm significados diferentes em variedades diferentes.
- ✓ As palavras podem pertencer a registos diferentes em variedades diferentes.
- ✓ Por estas razões, quando falamos com alguém, devemos ter em atenção qual a variedade do português que essa pessoa fala.

**Alarga o teu conhecimento...**

Descobre como se dizem, na variedade europeia do português, as seguintes palavras:

Açougue: \_\_\_\_\_

Ônibus: \_\_\_\_\_

Vedete: \_\_\_\_\_

Sunga: \_\_\_\_\_

Fita durex: \_\_\_\_\_

Pincel atômico: \_\_\_\_\_

Bacana: \_\_\_\_\_

Chope: \_\_\_\_\_

### 3. Bibliografia e recursos

*Nota prévia:*

Desde a publicação da Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário (TLEBS) e da sua revisão final, publicada sob o formato do que ficou conhecido como “Dicionário Terminológico”, tornou-se comum uma procura de “gramáticas de acordo com o DT” ou de recursos específicos sobre a terminologia linguística.

Qualquer gramática – mesmo as gramáticas pedagógicas – conterà opções de classificação e interpretação dos dados feitas pelos seus autores. O trabalho criativo de construção de uma gramática passa, em grande parte, pelo desafio de propor análises e interpretações para conjuntos de dados. Não é, portanto, de esperar que se encontre um consenso total entre autores sobre todas as classificações propostas, cabendo aos docentes um trabalho de consulta de vários materiais e alguma tomada de posição.

Desta forma, a lista que aqui se oferece é, sobretudo, um conjunto de materiais aos quais os professores podem recorrer para construir os seus próprios instrumentos de trabalho, para esclarecer dúvidas ou para retirar ideias, que devem ser consultados muito criticamente, e não como um conjunto de repositórios de verdades.

#### **Documentos orientadores e materiais de apoio:**

*Dicionário Terminológico:* Dicionário on-line contendo os termos gramaticais usados nos programas de português e respectiva definição

<http://dt.dgicd.min-edu.pt>

*Gramática.pt:* Fórum de discussão sobre gramática e ensino, com partilha e divulgação de materiais

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DES-ME

Livro de enquadramento das competências linguísticas descritas no Currículo Nacional do Ensino Básico.

*Livros de apoio ao Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP):*

Sim-Sim, I. (2008). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação

Barbeiro, L. F. & M. L. Álvares Pereira (2008). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação

Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação

Duarte, I. (2008) *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação

### **Gramáticas de referência:**

As gramáticas listadas são gramáticas eminentemente descritivas, com algumas preocupações normativas. Não têm uma preocupação pedagógica, mas poderão ajudar o professor no seu estudo e na construção dos seus materiais. Propositadamente, listam-se gramáticas feitas para a variedade brasileira do português e para o espanhol, que, face à proximidade com o português, podem ser usadas para comparação:

Azeredo, J. C. (2009) *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Publifolha

Bechara, E. (1999). *Moderna Gramática Portuguesa* (37ª ed. revista e ampliada). Rio de Janeiro: Lucerna

Bosque, I. & Demonte, V. (1999). *Gramática Descritiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe

Cintra, L. & Cunha, C. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa

Cuesta, P. V. & Luz, M. A. M. (1980). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições 70. [Tradução portuguesa de *Gramática Portuguesa*. Madrid: Gredos. 1971]

Mateus, M. H. *et allia* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho

Vilela, M. (1999). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina

### **Linguística e ensino da gramática:**

Actas dos Encontros Nacionais da Associação Portuguesa de Linguística (1985-2008)

Disponíveis em acesso livre em <http://www.apl.org.pt/actas>

Os artigos das actas dos Encontros Nacionais da Associação Portuguesa de Linguística contêm descrições de inúmeras construções gramaticais do português europeu, bem como textos sobre didáctica específica do português.

Revista “Palavras” – Associação de Professores de Português  
Índices disponíveis em <http://www.app.pt>

A revista “Palavras” publica, com regularidade, artigos e propostas de trabalho sobre o ensino da gramática.

Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et Didactique des Langues*. Paris: Hatier/Didier

Livro em que se propõe articulação metodológica entre as teorias e as práticas gramaticais em aulas de língua.

Castro, R. V. & Sousa, M. L. (coord.) (1998). *Linguística e Educação*. Lisboa: Colibri

Colectânea de artigos sobre educação linguística nos ensinos básico e secundário.

Correia, M. & Lemos, L. S. P. de (2005). *Inovação lexical em português*. Lisboa: APP, Colibri

Descrição dos mecanismos disponíveis para a renovação do léxico do português europeu e propostas de actividades para os diferentes níveis de ensino.

Costa, A. & Costa, J. (2001). *O que é um advérbio?*. Lisboa: APP, Colibri

Descrição do comportamento dos advérbios em português europeu, a partir das classes tradicionais, e propostas de actividades para os diferentes níveis de ensino, construídas a partir da metodologia “Laboratório Gramatical”.

Delgado-Martins *et alii* (orgs.) (1991). *Documentos do Encontro sobre Novos Programas de Português*. Lisboa: Colibri

Reflexões e propostas sobre o ensino da língua materna, que partiram do debate em torno dos programas de 1991.

Delgado-Martins, M. R *et al.* (1992). *Para a Didáctica do Português*. Lisboa: Ed. Colibri

Conjunto de estudos sobre o contributo da linguística para um trabalho sustentado no ensino da gramática.

Delgado-Martins, R., Rocheta I. & Ramos Pereira, D. (orgs.) (1996). *Formar professores de português, hoje*. Lisboa: Colibri

Conjunto de estudos sobre didáctica do português e sobre ensino da gramática.

DFEE (2000). *The National Literacy Strategy. Grammar for Writing*. London: Department for Education and Employment

Propostas de actividades para aula de gramática da escrita - 1.º e 2.º ciclos.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta

Manual concebido para formação de professores dos 1.º e 2.º Ciclos de escolaridade, que desenvolve competências de análise linguística que permitem um tratamento das regularidades da língua e uma compreensão das dificuldades dos alunos.

Duarte, I. (1998). “Algumas boas razões para ensinar gramática”. In 2.º *Encontro de Professores de Português. A Língua Mãe e a Paixão de Aprender*. Actas: 110-123. Porto: Areal

Artigo sobre as vantagens do ensino da gramática.

Duarte, I. M. & Figueiredo, O. (2006). *Actas do Encontro sobre Terminologia Linguística – das teorias às práticas*. Porto: FLUP

Colectânea de artigos que reflectem a relevância e aplicabilidade da Terminologia Linguística/Dicionário Terminológico.

Figueiredo, O. & Figueiredo, E. (2003). *Dicionário Prático para o Ensino do Português – Da Língua aos Discursos*. Porto: ASA

«Descreve o conjunto das estruturas que caracterizam a Língua Portuguesa; fornece um inventário explicativo das noções seleccionadas; permite a análise e problematização das questões ligadas à língua e às suas manifestações.»

Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna – Dos Programas de ensino às teorias e das teorias às práticas*, Porto: ASA

Reflexão sobre práticas de ensino, em que se reflecte sobre alguns dos papéis que o ensino da Gramática deve assumir nas práticas lectivas.

Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora

Ensaio sobre o papel do ensino da gramática, em particular da semântica e da pragmática, no ensino da língua materna.

Fonseca, F. I., Figueiredo, O. & Duarte, I. M. (orgs.) (2001). *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: CLUP

Actas do colóquio com o mesmo nome, realizado em 2000, que teve como objectivo reflectir sobre o papel da linguística na formação dos professores e, por extensão, o papel do ensino da gramática na aula de língua materna.

Freitas, M. J. e Santos, A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas*. Lisboa: APP, Colibri

Descrição do funcionamento da sílaba em português europeu e propostas de actividades para os diferentes níveis de ensino, construídas numa perspectiva de laboratório gramatical.

Germain, C. & Séguin, H. (1998). *Le Point sur la Grammaire*. Paris: Clé international

Revisão de algumas perspectivas sobre gramática. Aborda igualmente os problemas ligados ao ensino e aprendizagem da gramática.

Gonçalves, A. & Costa, T. (2002). *(Auxiliar a) Compreender os Verbos Auxiliares*. Lisboa: Colibri, APP

Descrição do funcionamento dos verbos auxiliares em português europeu e propostas de actividades para os diferentes níveis de ensino.

Hawkins, E. (1981). *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press

Livro sobre o papel do trabalho sobre língua e sobre consciência linguística em sala de aula e sobre as vantagens da sua inclusão no currículo.

Hudson, Richard. (1992). *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Oxford: Blackwell

Guia de apoio ao trabalho de ensino da gramática, para a implementação do currículo nacional inglês.

Peres, J. A. e Mória, T. (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Ed. Caminho: Lisboa

Obra em que se identificam, a partir do levantamento de ocorrências em jornais, construções em que é comum o desvio à norma.

Reis, C. (org.). (2008). *Actas, Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, Lisboa* : Ministério da Educação, DGIDC

Actas da conferência sobre o Ensino do Português promovida em 2007 pelo Ministério da Educação, em que se reflectiu sobre as várias vertentes do ensino do português. Desta conferência saiu um conjunto de recomendações para a elaboração dos actuais programas.

Rio-Torto, G. M. (1988). *Morfologia Derivacional; Teoria e Aplicação ao Português*. Porto: Porto Editora

Conjunto de artigos sobre a morfologia derivacional do português europeu.

### Sítios na Internet:

<http://www.ait.pt> (Associação de Informação Terminológica)

<http://www.apl.org.pt> (Associação Portuguesa de Linguística)

<http://www.ciberduvidas.sapo.pt> (Resposta a dúvidas de língua portuguesa, em linha)

<http://clunl.fcsh.unl.pt/bilp> (Bibliografia de Linguística Portuguesa)

<http://www.clul.ul.pt> (Recursos em linha do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa: *Corpus* Oral “Português Fundamental”; *Corpus* Oral “Português Falado”; *Corpus* Dialectal para o Estudo da Sintaxe; *Corpus* de Português Europeu; *Corpus* de Variedades Africanas do Português; Léxico Contrastivo África; Léxico de Frequências do Português; FreP)

<http://area.dgidc.min-edu.pt/didatic2000> (Recursos educativos em linha)

<http://www.fcsh.unl.pt/termip/> (Associação Portuguesa de Terminologia)

<http://www.fcsh.unl.pt/clunl> (Recursos em linha do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa: *Corpus Informatizado do Português Medieval*; *Dicionário de Verbos do Português Medieval*; Bibliografia de Linguística Portuguesa; Glossário terminológicos multilingues para fins específicos na CPLP)

<http://www.iltec.pt> (Recursos em linha do Instituto de Linguística Teórica e Computacional: Portal da Língua Portuguesa; Corpus REDIP (rádio, televisão e imprensa); Corp-Oral (português falado))

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/linguistica.html> (Instituto Camões)

<http://www.linguateca.pt/assoc.html> (Ligações para páginas de língua e de linguística)

<http://www.priberam.pt/dlpo/gramatica/gram21.htm> (Dicionários e gramática de língua portuguesa, em linha)