



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Joana Filipa Seixas Marques da Silva

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos
do Ensino Básico

O Sujeito da frase: das conceções às operacionalizações
e desempenhos gramaticais de alunos
do 5º ano do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Gabriela Barbosa

maio de 2017

Agradecimentos

Às minhas professoras e orientadoras, DOUTORA GABRIELA BARBOSA e MESTRE ANA JÚLIA MARQUES, por todos os conselhos, críticas e orientações ao longo da concretização desta investigação e pela disponibilidade, paciência, abertura e conhecimento que comigo partilharam ao longo desta etapa, ajudando-me a melhorar a minha postura e prática pedagógica.

Aos PROFESSORES COOPERANTES, ALUNOS E PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE das escolas, intervenientes diretos neste processo, pela amabilidade com que me receberam, pela prontidão que sempre mostraram em ajudar, por me proporcionarem momentos inesquecíveis e por me ajudarem a evoluir.

Aos PROFESSORES SUPERVISORES e outros, por todo o apoio, pela partilha da sua vasta experiência e pelas críticas construtivas fundamentais no processo de reflexão.

Às minhas COLEGAS DE ESTÁGIO, por todos os incentivos e ajuda na superação dos obstáculos.

À minha FAMÍLIA, que apoiou todo o meu percurso académico e que sempre acreditou em mim, ouvindo as minhas angústias, aconselhando-me e encorajando-me a lutar pelo meu futuro.

Aos meus amigos/as e todas as outras pessoas, impossível de referenciar individualmente, que de alguma forma contribuíram para a realização de um dos meus sonhos.

A vocês, o meu sincero OBRIGADA!

Resumo

O presente relatório enquadra-se no trabalho realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada II, desenvolvida em contexto de 2º ciclo do Ensino Básico, no qual foram lecionadas as áreas curriculares de Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal, e que, para além de integrar uma reflexão sobre esse período, apresenta ainda um estudo desenvolvido no seu âmbito.

A área disciplinar na qual este se desenrolou durante todo o período de intervenção em contexto educativo foi o Português e, contando com alunos do 5º ano de escolaridade, teve como principal objetivo compreender o desempenho dos alunos na realização de tarefas gramaticais de identificação do sujeito frásico, identificando as suas conceções, operacionalizações e as potencialidades da abordagem indutiva nesses mesmos desempenhos. Como forma de orientar o estudo, foram delineadas três questões de investigação: (a) Como é que os alunos definem e caracterizam o sujeito de uma frase?, (b) De que modo é que os alunos operacionalizam a sua conceção de sujeito? e (c) Qual o impacto da observação, problematização e discussão no desempenho gramatical dos alunos?

Para o desenvolvimento desta investigação optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, com *design* de estudo de caso. Desta forma, privilegiou-se a recolha de dados através de instrumentos como as observações, questionários, entrevistas, documentos escritos e gravações áudio e vídeo.

Após a análise dos dados recolhidos foi possível concluir que a referência comum mais aceite entre os alunos-caso é o tratamento do sujeito como agente praticante de uma ação e que a localização do(s) nome(s), pronome(s) e, essencialmente, a localização do verbo da frase associada à identificação do predicado e conseqüente identificação do sujeito são as estratégias privilegiadas pelos alunos na resolução das tarefas propostas. Verificou-se, ainda, que uma intervenção didática com enfoque na observação, problematização e discussão em grande grupo contribui para uma melhoria no desempenho dos alunos ao nível da identificação do sujeito de uma frase.

Palavras-Chave: Português. Sujeito. Conceções. Operacionalizações. Desempenhos.

Abstract

This report is part of the work carried out during Supervised Teaching Practice II, developed in context of the 2nd cycle of Basic Education, in which the curricular areas of Portuguese, Mathematics, Natural Sciences and, History and Geography of Portugal were taught. Besides including a reflection on that period, it also presents a study developed within its scope.

The disciplinary area in which this was developed, during the whole period of intervention in educational context, was the Portuguese and, with students of the 5th grade, had as main objective to understand students' performance in grammatical tasks of subject identification, recognizing its concepts, operations and the potentialities of the inductive approach in these same performances. In order to guide the study, three research questions were outlined: (a) How do students define and characterize the subject in a sentence? (b) How do students use their concept of subject? and (c) What is the impact of observation, problem-solving, and discussion on students' grammatical performance?

For developing this research a qualitative research methodology was chosen, with a case study design. This way, collection of data through instruments such as observations, questionnaires, interviews, written documents and, audio and video recordings, was preferred.

After analyzing the data collected, it was concluded that the reference most accepted among students is the treatment of the subject as an agent practicing an action and that the location of the name(s), pronoun(s) and, essentially, the location of the sentence's verb associated with the predicate identification and, consequent identification of the subject, are the strategies preferred by the students to solve the proposed tasks. It was also observed that, a didactic intervention with focus on observation, problem-solving and discussion in a large group contributes to an improvement in students' performance regarding the identification of the subject in a sentence.

Keywords: Portuguese. Subject. Conceptions. Operations. Performance.

Índice

Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento da PES.....	3
Capítulo I – O Contexto Educativo e as Turmas	5
O enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada	5
O meio envolvente e a escola.....	5
As turmas.....	6
Capítulo II – A Primeira Experiência	9
Matemática	9
Ciências Naturais	11
História e Geografia de Portugal	13
Português	15
Orientação para a área da investigação	18
Parte II – A Investigação	19
Capítulo I – O Problema.....	21
Pertinência do estudo	21
Problema e questões de investigação	22
Capítulo II - Revisão da Literatura	23
Orientações Curriculares para o Ensino do Português.....	23
O ensino e a aprendizagem da gramática	25
A importância do conhecimento gramatical para a aprendizagem da língua	31
Oralidade.....	33
Leitura e Escrita	34
A definição de sujeito e a problemática em torno do mesmo	35
O sujeito e as gramáticas.....	35
O sujeito e a literatura.....	38
Critérios definidores de sujeito	39
Critério semântico.....	39
Critério pragmático.....	40
Critério sintático	41

Capítulo III – Metodologia e Procedimentos	45
Opções Metodológicas	45
A perspectiva qualitativa.....	45
O estudo de caso	47
Participantes – a escolha dos casos.....	48
Recolha de dados	49
Observações	49
Questionários	50
Documentos	51
Entrevistas.....	52
Gravações de áudio e vídeo	53
Etapas do estudo	54
Descrição da intervenção didática.....	55
O Laboratório da língua I – o que já sei!.....	57
O Laboratório da Língua II – aplicando o que já sei!	58
O Laboratório da língua III – o que acrescento ao que já sabia!.....	59
Procedimentos de análise de dados.....	62
Capítulo IV – Análise e interpretação dos dados	67
A Turma	67
Caracterização e relação com o Português	67
Os casos	69
A Ana	69
A Ana como aluna.....	69
A Ana e a sua experiência gramatical	70
i) Definição e caracterização do sujeito	70
ii) Sujeitos identificados.....	72
iii) Raciocínios e estratégias implicados na identificação do sujeito.....	77
iv) Alterações de desempenho gramatical.....	85
O Paulo	88
O Paulo como aluno.....	88
O Paulo e a sua experiência gramatical	88
i) Definição e caracterização do sujeito	89
ii) Sujeitos identificados	90
iii) Raciocínios e estratégias implicados na identificação do sujeito.....	95

iv) Alterações de desempenho gramatical.....	100
Capítulo V – Discussão e conclusões do estudo.....	105
Introdução	105
Conclusões do estudo.....	106
Considerações finais	113
Recomendações para futuras investigações	114
Limitações e constrangimentos do estudo.....	115
Parte III - Reflexão global.....	117
Anexos	131

Índice de Figuras

Figura 1: Resolução da Ana ao exercício 1 do Laboratório da Língua II	72
Figura 2: Resolução da Ana à alínea 2.2 do Laboratório da Língua II	73
Figura 3: Resolução da Ana à alínea 2.2.1 do Laboratório da Língua II	74
Figura 4: Resolução da Ana ao exercício 3 do Laboratório da Língua II	74
Figura 5: Resolução da Ana ao exercício 4 do Laboratório da Língua II	75
Figura 6: Resolução da Ana ao exercício 5 do Laboratório da Língua II	76
Figura 7: Resolução da Ana ao exercício 1 do Laboratório da Língua III	85
Figura 8: Resolução da Ana ao exercício 2 do Laboratório da Língua III	86
Figura 9: Resolução da Ana à alínea 2.1 do Laboratório da Língua III	86
Figura 10: Resolução da Ana ao exercício 3 do Laboratório da Língua III	87
Figura 11: Resolução do Paulo ao exercício 1 do Laboratório da Língua II	90
Figura 12: Resolução do Paulo à alínea 2.2 do Laboratório da Língua II	91
Figura 13: Resolução do Paulo à alínea 2.2.1 do Laboratório da Língua II	92
Figura 14: Resolução do Paulo ao exercício 3 do Laboratório da Língua II	92
Figura 15: Resolução do Paulo ao exercício 4 do Laboratório da Língua II	93
Figura 16: Resolução do Paulo ao exercício 5 do Laboratório da Língua II	94
Figura 17: Resolução do Paulo ao exercício 1 do Laboratório da Língua III	101
Figura 18: Resolução do Paulo ao exercício 2 do Laboratório da Língua III	101
Figura 19: Resolução do Paulo à alínea 2.1 do Laboratório da Língua III	102
Figura 20: Resolução do Paulo ao exercício 3 do Laboratório da Língua III	102

Índice de Quadros:

Quadro 1: Métodos de recolha de dados utilizados ao longo do estudo	54
Quadro 2: Procedimentos realizados ao longo do estudo	55
Quadro 3: Frases para observação e análise	60
Quadro 4: Fases da intervenção educativa	62

Lista de Abreviaturas

CEL - Conhecimento Explícito da Língua

ICE - Intervenção em Contexto Educativo

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PES I - Prática de Ensino Supervisionada I

PES II - Prática de Ensino Supervisionada II

PPEB - Programa de Português do Ensino Básico

SVO - Sujeito + Verbo + Objeto

Lista de Anexos

Anexo A: Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Anexo B: Questionário

Anexo C: O Laboratório da Língua I – o que já sei! (parte 1)

Anexo D: O Laboratório da Língua I – o que já sei! (parte 2)

Anexo E: O Laboratório da Língua I – o que já sei! (parte 3)

Anexo F: O Laboratório da Língua II – aplicando o que já sei!

Anexo G: Guião de entrevista semiestruturada

Anexo H: O Laboratório da Língua III – o que acrescento ao que já sabia!

Introdução

O presente relatório encontra-se integrado na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PESII) , inserida no plano curricular do Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, e pretende descrever parte da experiência vivida durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES). A nível estrutural, está organizado em três partes: Parte I – Enquadramento da PES, Parte II – A Investigação e Parte III – Reflexão global.

Na primeira parte, faz-se o enquadramento e caracterização do contexto educativo no qual foi desenvolvida a PES II, juntamente com uma descrição das turmas envolvidas. Dedicar-se, também, um capítulo para fazer o relato de uma aula de cada uma das quatro áreas curriculares lecionadas, integrando uma componente reflexiva acerca das práticas de sala de aula adotadas. A concluir a primeira parte, faz-se referência à inspiração que conduziu para a área de estudo a investigar assim como a justificação das razões de tal opção.

Na segunda parte, apresenta-se todo o trabalho investigativo que teve como principal objetivo compreender o desempenho dos alunos na realização de tarefas gramaticais de identificação do sujeito frásico, identificando as suas conceções, o modo como as operacionalizam e as potencialidades da abordagem indutiva nesse mesmo desempenho. Considerou-se pertinente realizar um estudo neste tema, uma vez que, para além de motivante para a investigadora, é pouco explorado e, por isso, será útil na produção e partilha de novo conhecimento. Esta segunda parte encontra-se dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentam-se o problema da investigação, a pertinência do estudo e as questões orientadoras delineadas para a investigação. No capítulo seguinte, é feita a revisão da literatura na qual se apresenta de forma sucinta a informação relevante no enquadramento do problema em estudo. No terceiro capítulo, aborda-se a metodologia de trabalho adotada, justificando as opções metodológicas, apresentando os instrumentos de recolha de dados, explicando o modo de tratamento e análise dos dados recolhidos e descrevendo a intervenção didática no terreno. O quarto capítulo é iniciado com a caracterização da turma na qual se realizou o estudo, relativamente à sua relação com o Português e o seu desempenho global na realização das tarefas propostas, seguido do relato mais pormenorizado dos casos selecionados para

o presente estudo. O último capítulo serve de conclusão a esta segunda parte do trabalho, apresentando as respostas às questões de investigação, as implicações para a prática profissional e recomendações para futuras investigações e, por fim, os constrangimentos e as limitações do estudo.

A terceira e última parte deste relatório é dedicada à reflexão global acerca da Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) e PES II, identificando as potencialidades e fragilidades da mesma e demonstrando as aprendizagens adquiridas no seu curso.

Parte I – Enquadramento da PES

Apresenta-se a caracterização da escola e das turmas nas quais se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada II aquando da Intervenção em Contexto Educativo (ICE). É ainda descrita uma experiência didática vivida em cada uma das áreas de intervenção.

Capítulo I – O Contexto Educativo e as Turmas

O enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada está inserida no plano curricular do Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e apresenta duas vertentes: a PES I e a PES II.

A PES I foi realizada numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico numa turma do 1º ano de escolaridade com vinte e seis alunos. A prática desenvolveu-se durante quinze semanas, sendo que nas três primeiras se observou a turma e suas características e nas restantes doze se lecionou diferentes conteúdos programáticos de acordo com as distintas áreas curriculares do ano de ensino em questão.

A PES II foi desenvolvida em três turmas do 5º ano de escolaridade, numa escola básica de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viana do Castelo. A prática decorreu ao longo de doze semanas, sendo que nas três primeiras, tal como acontecera na PES I, se observou as turmas e suas características e nas restantes nove se implementou um conjunto de tarefas em diferentes áreas disciplinares: Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal.

O meio envolvente e a escola

O Agrupamento de Escolas à qual pertence a escola onde foi desenvolvido este projeto foi constituído em 19 de abril de 2002 e contempla mais dois Centros Escolares e cinco Escolas Básicas com 1º ciclo e Jardim de Infância.

O território envolvente da Escola Sede e das restantes do agrupamento é essencialmente rural, ainda que com algumas características urbanas e certa componente industrial na zona circundante.

Em termos estruturais, a Escola Sede integra um total de sete blocos, diferentes na sua conceção e estrutura, onde operam diversas valências e serviços. O bloco principal conta com inúmeros espaços que estão ao dispor de toda a comunidade escolar: o

gabinete da Direção Executiva, os Serviços Administrativos, a reprografia, uma sala de prestação de primeiros socorros, a sala de convívio do pessoal docente, o gabinete de atendimento aos Pais/Encarregados de Educação, as instalações sanitárias para o pessoal docente e não docente e, ainda, o gabinete de Serviços de Psicologia e Orientação, que presta apoio psicopedagógico e o Gabinete SOS, que atua como forma preventiva em situações de indisciplina.

Neste bloco, os alunos e os docentes têm ainda à disposição uma sala de estudo, uma sala de trabalho para os professores, um auditório/sala de reuniões e uma biblioteca com diversos recursos educativos, entre os quais livros, computadores, material audiovisual e outros passíveis de se desfrutar nos tempos livres ou até mesmo no decorrer da atividade letiva.

Nos restantes blocos, estão organizadas as salas destinadas à lecionação das diferentes áreas curriculares, equipadas com um computador, um projetor multimédia e, em alguns casos, um quadro interativo.

Não dispondo de instalações cobertas para a prática da Educação Física e do desporto escolar, a Escola Sede utiliza o pavilhão gimnodesportivo que lhe está adjacente em regime de arrendamento à Câmara Municipal.

As turmas

A PESII foi desenvolvida em três turmas do 5º ano de escolaridade pelas quais se distribuem as quatro áreas curriculares lecionadas ao longo das semanas de ICE: o Português na turma A, a Matemática na B e as Ciências Naturais e a História e Geografia de Portugal na turma C.

A turma A era constituída por vinte alunos, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os catorze anos. Da turma B e C faziam parte dezanove alunos, seis raparigas e treze rapazes na primeira e onze raparigas e oito rapazes na segunda. Em ambas as turmas, a faixa etária dos alunos varia entre os dez e os doze anos.

Relativamente à zona de residência, grande parte dos alunos da turma A e C residia na mesma freguesia do estabelecimento de ensino. Contrariamente, os alunos da turma B residiam, maioritariamente, em freguesias vizinhas.

A turma A não era muito participativa e as suas classificações eram pouco satisfatórias. Contudo, o comportamento dentro e fora da sala de aula era bastante bom.

Por sua vez, e apesar de muito irrequietos, a maioria dos alunos da turma B exibia bons ou excelentes resultados escolares.

A turma C caracterizava-se pela sua heterogeneidade, já que continha alunos com desempenhos muito bons e alunos com grandes dificuldades. A falta de interesse e gosto pela escola era assumida por alguns elementos do grupo, o que se acabava por se refletir no comportamento, empenho e trabalho desenvolvido pelos mesmos.

Apesar de muitos dos pais dos alunos das três turmas apresentarem o ensino básico como habilitações académicas e de ser expectável que a capacidade da família em descodificar as regras escolares aumente à medida que aumentam as suas habilitações literárias, foi possível verificar o envolvimento da generalidade dos progenitores na vida escolar dos seus educandos.

De uma forma geral, os alunos das turmas nas quais foi desenvolvida a PESII eram crianças sociáveis que apreciavam conviver com os colegas de escola e realizar jogos de grupo como o futebol e o voleibol, por exemplo.

Capítulo II – A Primeira Experiência

Ao longo da PES II, a professora-estagiária teve a oportunidade de planejar, implementar, avaliar e refletir sobre as suas práticas pedagógicas com alunos do 2º ciclo do Ensino Básico, aplicando os seus conhecimentos de conteúdo, didático e curricular nas áreas disciplinares para as quais será habilitada – Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal.

Neste capítulo, é apresentada, para cada uma das áreas curriculares lecionadas, uma experiência didática acompanhada da sua reflexão e a opção pela área de conteúdo na qual foi desenvolvido o trabalho de investigação.

Matemática

Tema: Geometria e Medida

Ao longo da minha formação académica, fui tomando consciência do potencial das tarefas ricas e promotoras de partilha e discussão de ideias na construção do conhecimento matemático dos alunos. Optei por descrever esta aula de Matemática justamente por considerar que, ao longo da mesma, utilizei recursos que tornaram as aprendizagens mais significativas e menos abstratas, promovendo o debate e a experimentação necessários à materialização das construções mentais pretendidas.

Assim, e depois de iniciar a aula pedindo aos alunos que registassem, nos seus cadernos diários, o número das lições a que correspondia a sessão, distribuí por cada um deles diferentes paralelogramos em papel. Cada aluno recebeu dois paralelogramos iguais, mas um deles foi colocado de lado na primeira parte da tarefa. Propus a cada aluno que, através de dobragens, decompusesse o paralelogramo no menor número de triângulos geometricamente iguais e cedi algum tempo para a execução da tarefa.

De seguida, perguntei a diferentes elementos da turma qual o resultado obtido e durante a discussão pareceu-me que os alunos compreenderam que o número mínimo de triângulos formados era sempre dois, independentemente das dimensões do paralelogramo com que cada um trabalhou. Todavia, considero que devia ter lançado a

questão “Como sabem que esses dois triângulos, obtidos através do paralelogramo, são geometricamente iguais?” para perceber se, de facto, houve compreensão. Se, desta forma, os alunos sugerissem a sobreposição das figuras, eu teria a confirmação de que eles não responderam uns em função dos outros.

Não obstante, realizei a mesma tarefa diante da turma num paralelogramo, construído em papel EUROPAC, de grandes dimensões. De forma a orientar o raciocínio dos alunos no sentido da descoberta da medida área de um triângulo, coloquei a mesma questão a diferentes alunos: “Considerando o paralelogramo como unidade de área, qual a medida de área de cada um dos triângulos que formaste?”. Depois da resposta dos alunos, pôde concluir-se, em grande grupo, que a medida de área de todos os triângulos formados é metade da medida de área dos paralelogramos que lhe deram origem.

Na segunda parte da tarefa, pedi a cada aluno que, com recurso a uma tesoura, cortasse o paralelogramo pela dobra/vinco que fizeram para o dividir em dois triângulos. Obtidos os triângulos em papel, cada aluno deveria trocar os seus triângulos com o colega do lado. Partindo daí, e recorrendo ao segundo paralelogramo distribuído inicialmente, perguntei a diferentes alunos “Podemos afirmar que a medida de área de cada um dos (agora) teus triângulos continua a ser metade da medida de área do teu paralelogramo inicial? Porquê?”. Como os paralelogramos de cada um dos alunos apresentavam diferentes dimensões, os alunos tiveram a possibilidade de constatar que, desta vez, a medida de área de cada um dos triângulos cedidos pelo colega não era metade da medida de área do seu paralelogramo inicial. Neste sentido, questionei a turma “O que difere entre os vossos triângulos iniciais e os triângulos cedidos pelos vossos colegas?”, “Que relação existia entre o comprimento dos lados do vosso paralelogramo e o comprimento dos lados dos triângulos que os dividiam em duas partes?”, “Essa relação manteve-se?”. Através do diálogo, os alunos compreenderam que o paralelogramo e os triângulos por ele formados apresentavam a mesma medida de comprimento em dois dos seus lados e que o mesmo não se verificava quando faziam uso dos triângulos dos seus colegas. Aí lembrei que esses dois lados representavam uma das bases do paralelogramo e a altura relativa à mesma.

Depois das descobertas dos alunos, incitei o raciocínio dos mesmos “Sabendo que 1) a medida de área de qualquer paralelogramo é igual ao produto da sua base pela sua altura e que 2) dado um triângulo qualquer, é sempre possível desenhar um paralelogramo com a mesma base e a mesma altura do triângulo, qual a fórmula utilizada para calcular a medida da área de um triângulo?”. A turma concluiu, após troca de ideias, que a área de um triângulo é dada pela fórmula $(bxa)/2$, em que b é a medida de uma base do triângulo e a é a medida da altura relativa a essa base. Alcançadas as conclusões, os alunos registaram a nova informação nos cadernos diários e puseram em prática as novas aprendizagens através da realização individual de tarefas do manual escolar.

Considero que, ao longo de toda a aula, fui mostrando preocupação com o entendimento dos conteúdos por parte dos alunos, emitindo feedback positivo e desconstruindo o erro. No entanto, reconheço que, algumas vezes, em situações de discussão e síntese das tarefas, avancei, de forma inconsciente, algumas etapas, o que poderá ter condicionado a compreensão de alguns elementos da turma. Quando identifiquei a minha falha durante a ação, voltei atrás e retomei a explicação.

Em aulas posteriores, foram aplicados conhecimentos construídos nesta aula e, em algumas circunstâncias, a turma explicou o seu raciocínio, recorrendo aos exemplos práticos que experimentaram na sessão que descrevo. Foi muito compensador perceber, desta forma, o quão duradouro é o conhecimento construído pelos próprios alunos através de tarefas exploratórias e com significado para estes.

Ciências Naturais

Tema: A água - importância para os seres vivos

A aula que aqui apresento foi aquela que considero ter sido a que os alunos mais gostaram e, por conseguinte, na qual evidenciaram maior envolvimento, quer pelo seu carácter experimental quer pela mudança de contexto da sala de aula para o laboratório. Nesta sessão supervisionada de quarenta e cinco minutos, a turma teve a oportunidade

de, através da realização de tarefas experimentais, reconhecer a água como um bom solvente, conhecer os componentes de uma solução e interpretar a dissolução.

Iniciei a aula, dividindo a turma em quatro grupos com sensivelmente o mesmo número de elementos. Cada grupo ficou responsável por analisar o poder solvente da água em contacto com diferentes materiais: amostra de solo com plásticos, corante alimentar, sal e óleo. Para isso, foi distribuído por cada grupo um protocolo experimental com um dilema por solucionar, como forma de motivação. Os grupos arrumaram todo o material escolar e distribuíram-se pelas bancas existentes. Cada um destes registou as suas previsões no protocolo antes de iniciar a atividade experimental. Após a conclusão da mesma, o protocolo foi finalizado e o material utilizado foi colocado na banca para ser lavado mais tarde. Cada grupo escolheu um porta-voz que ficou responsável por apresentar aos restantes elementos da turma o trabalho desenvolvido e as conclusões efetuadas.

Considero que a apresentação da tarefa foi feita de forma adequada e permitiu o envolvimento e apropriação por parte dos diferentes grupos de trabalho. A organização prévia dos grupos, a preparação antecipada dos materiais e a distribuição dos mesmos, somente após a apresentação da tarefa, revelaram ter sido opções importantes na rentabilização do tempo da aula.

Depois de realizadas todas as apresentações, distribuí uma folha de registo onde foram analisadas as variáveis das atividades experimentais e na qual todos os alunos registaram os diferentes resultados obtidos, consoante os protocolos com que trabalharam. No final, lancei algumas questões à turma para debate: Qual é a vantagem do poder solvente da água?, E qual a principal desvantagem?, Que problemas podem advir dessa desvantagem? As conclusões que, inicialmente, deveriam ser escritas por cada aluno no seu caderno diário foram partilhas oralmente já que senti algumas dificuldades na gestão do tempo.

As tarefas desenvolvidas permitiram explorar o conceito de dissolução associado ao da poluição aquática. Desta forma, os alunos trabalharam conteúdos aparentemente desassociados e que, a meu ver, fazem todo o sentido quando combinados. Os problemas

do quotidiano promoveram o estabelecimento de conexões e o envolvimento da turma no processo de ensino-aprendizagem.

Durante o trabalho efectuado, circulei pela sala orientando os diferentes grupos sem, no entanto, interferir na autonomia dos mesmos. Fomentei o envolvimento dos diferentes elementos da turma na discussão, preocupei-me em confrontar os resultados com as ideias prévias, utilizando uma linguagem rigorosa e adequada e intervim no momento da síntese dos resultados. Todavia, não consegui concluir a atividade e tive consciência de que a realidade dos problemas ambientais explorados em cada uma das tarefas não ficou clara. Desta forma, na aula seguinte, retomei o trabalho executado e fiz uma conclusão final com os alunos.

De todo o modo, o trabalho experimental permitiu aos alunos contactar com tarefas mais aliciantes que estimularam a curiosidade natural dos mesmos e lhes possibilitaram fazer ciência.

História e Geografia de Portugal

Tema: Do século XII à União Ibérica e Restauração

A leção da disciplina de História e Geografia de Portugal foi, com toda a certeza, aquela que mais me amedrontou antes de iniciar a intervenção em contexto educativo. Primeiro, porque nunca foi uma área na qual eu me senti confortável e segura dos meus conhecimentos e, depois, porque não me lembro, enquanto aluna, de ter tido muitas experiências positivas nessa área. Isto é, para mim, a História fora sempre uma disciplina meramente acumuladora de factos e memorização dos mesmos e, no momento de estágio, estava nas minhas mãos não transportar a mesma ideia aos “meus” alunos.

Optei por apresentar esta aula não por ter sido brilhante, mas porque foi a que maior satisfação me deu ao conseguir reagir de forma serena e tranquila diante de um contratempo que, a par das minhas fragilidades relativamente à disciplina, poderia ter tido consequências desastrosas. Inicialmente, estava previsto o trabalho em torno de diferentes fontes históricas com recurso às novas tecnologias de informação e

comunicação durante a aula que planeei, mas uma falha elétrica condicionou tudo aquilo em que havia sido pensado. Diante do sucedido, recorri essencialmente ao manual escolar da disciplina e trabalhei em torno dos documentos que lá dispunha para alcançar os objetivos que tinha definido para a aula em causa.

Assim, comecei por apresentar um documento que tratava os receios da população de Lisboa no século XIV e pedi a diferentes alunos para lerem em voz alta os vários períodos do texto. Por cada período lido, foram analisadas e desconstruídas as ideias principais. Desta forma, os alunos foram capazes de interpretar a informação histórica contida no documento e, no final da leitura, apresentaram-na, recorrendo a uma linguagem menos formal e mais acessível à sua faixa etária. Incitei os alunos a tratar alguma informação: atitude do rei de Castela perante a notícia da morte do seu sogro, motivo dos murmúrios contra a aclamação de D. Beatriz e significado da frase “Agora se vende Portugal, que tantas cabeças e sangue custou a ganhar quando foi tomado aos mouros”. Naturalmente, e porque a turma apresentava um baixo rendimento escolar nesta área, a minha orientação foi essencial.

De seguida, propus aos alunos que analisassem a árvore genealógica dos descendentes de D. Pedro I apresentada no manual do escolar. Sugeri que, de acordo com o observado, identificassem as relações de parentesco presentes e os pretendentes ao trono e, por último, o motivo de o Mestre de Avis não poder ser, para alguns, pretendente ao trono de Portugal. Como é normal, esta última informação não constava da árvore genealógica e implicava que os alunos relacionassem factos e refletissem acerca dos conhecimentos adquiridos numa fase prévia. Estes revelaram capacidade de estabelecer conexões histórias e apresentaram motivos pertinentes e possíveis de acordo com o estudado até esse momento.

O terceiro documento analisado foi um excerto histórico denominado *A conspiração contra o conde Andeiro*, apresentado no manual escolar. No trabalho desenvolvido em torno do mesmo foi aplicada a mesma metodologia do documento inicial da aula. Porém, entre a informação tratada está a personalidade representada no documento, o comportamento das gentes de Lisboa na aclamação da morte do mestre Avis e o motivo de tal atitude.

Por último, seguiu-se a exploração da imagem de uma estátua de D. Nuno Álvares Pereira. Promovi o diálogo em torno da mesma sugerindo aos alunos que descrevessem a personalidade representada, a atividade a que se dedicava e a razão da construção de uma estátua em seu nome. A tarefa mostrou-se significativa para a turma, possibilitando o seu envolvimento. O grupo apresentou outras estátuas localizadas na sua zona de residência, fazendo analogias entre a história nacional e a história local.

Na globalidade, considero que consegui transmitir o essencial das análises e interpretações das fontes históricas utilizadas, valorizando as intervenções e promovendo a troca de ideias entre diferentes elementos da turma. No entanto, como senti dificuldades na gestão do tempo, não concluí tudo o que havia sido planeado.

Português

Tema: Texto não literário – A notícia

A área de Português sempre foi aquela que despertou em mim maior interesse e curiosidade ao longo de todo o meu percurso escolar. Considero que o domínio da língua é essencial para a participação social, pois é por meio dela que o homem comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, constrói visões do mundo e produz conhecimento.

Apesar de ter cometido muitas falhas, optei por descrever a aula que se segue por acreditar que foi aquela com a qual mais aprendi e que mais me elucidou sobre o papel do professor, a sua responsabilidade em sala de aula e as consequências das suas práticas pedagógicas.

Iniciei a aula com a rotina de entrada, pedindo aos alunos que registassem, nos seus cadernos diários, o número das lições a que correspondia a sessão. Em simultâneo, um aluno fê-lo no quadro da sala.

Posteriormente, pedi à turma que centrasse a sua atenção no quadro da sala. Aí estavam expostas as três partes fundamentais (título, lead e corpo do texto) de notícias de jornal distintas. Em grande grupo, os alunos expuseram o que viam e anteciparam o

conteúdo da aula. Neste seguimento, questionei a turma “O que é uma notícia?”, “Para que serve?”, “Que características deve apresentar?”, “Qual a notícia que mais vos impressionou?”, “Porquê?”, “Quem difunde as notícias?”. Os alunos definiram a notícia, utilizando uma linguagem própria à sua faixa etária e, de seguida, apresentei-a como uma narrativa curta, oral ou escrita, de um acontecimento atual e com interesse geral, veiculada por diferentes meios de comunicação social.

De seguida, alguns voluntários dirigiram-se ao quadro da sala para organizar as diferentes partes de cada notícia, agrupando-as e colocando-as segundo a sua estrutura. Perguntei à turma em quantas partes está dividida cada uma das notícias expostas e os alunos verificaram que cada uma delas era composta por três partes. Apesar dessa conclusão, estou consciente de que as estratégias e recursos que utilizei não foram os mais adequados: as notícias não tinham as dimensões adequadas e o seu conteúdo não foi valorizado, condicionando as aprendizagens dos alunos. Hoje, sei que não fiz uma condução adequada da tarefa e que, para a turma, esta não passou de um puzzle, na qual se encaixavam partes de notícias umas nas outras. O meu objetivo inicial em nada tinha a ver com o que se sucedeu e o resultado deixou-me profundamente desiludida comigo mesma. Deveria ter efetuado a leitura das diferentes partes das notícias com os alunos e, só depois, pedir que as organizassem. Apesar do sucedido, tentei manter-me tranquila e continuar a conduzir a aula como havia planeado. Assim, distribuí por cada aluno uma notícia que foi, em primeiro lugar, lida silenciosamente. Depois um voluntário leu em voz alta para toda a turma e, no final, pedi ao grupo que dividisse a notícia em três partes. Realizada a tarefa, alguns alunos foram incitados a expor a divisão feita e a justificá-la. Como a tarefa anterior não correu da melhor forma, também a divisão da notícia não foi bem conseguida por alguns alunos.

Antes de expor a correção, projetei no quadro da sala, através do suporte *powerpoint*, uma apresentação com informação relativa ao tipo de texto em estudo. Durante a apresentação, a turma conheceu a estrutura de uma notícia e contactou com as questões a que esta normalmente dá resposta. Essa informação foi cedida em papel aos alunos para que colassem no caderno diário. Depois disso, propus que corrigissem a divisão da notícia efetuada anteriormente. Em grande grupo, procedeu-se à correção da

tarefa. Alguns alunos conseguiram distinguir o antetítulo, o título e o corpo da notícia. A dificuldade residiu na identificação do lead da notícia. Como não existia subtítulo e o lead se encontrava logo após o título, os alunos fizeram alguma confusão entre as duas partes e eu não soube esclarecê-los de forma adequada. Mais uma vez falhei! Agora, escolheria uma notícia mais pequena, mais simples e com todos os elementos fundamentais na sua estrutura para possibilitar um entendimento total à turma. Como era uma aula supervisionada, cada vez fiquei mais nervosa e menos racional. Assim, inconsciente, prossegui e coloquei as questões “quem?”, “o quê?”, “quando?”, “onde?”, “como?” e “porquê?” e os alunos sublinharam as respostas a essas mesmas questões na notícia em análise. A correção foi feita em grande grupo.

Posteriormente, os alunos apontaram as características que devem ser tidas em conta na redação de uma notícia. Com a minha orientação, concluíram que ao jornalista se exige rigor e verdade e, por isso, interessam os factos e não as opiniões.

Posto isto, distribuí pelos alunos dez frases relativas à notícia lida que os alunos colaram no caderno diário. O pretendido era que fossem capazes de distinguir factos de opiniões. Assim, os alunos escreveram à frente de cada uma delas *F* ou *O* conforme se tratasse de um facto ou de uma opinião. A correção foi feita oralmente e com sucesso.

Como atividade final, os alunos planificaram, em grande grupo, uma notícia que relatava uma situação à escolha. Aspectos previamente discutidos como a estruturação e finalidade da notícia não foram descurados na sua planificação e posterior redação. A planificação da notícia foi feita no quadro da sala por mim e pelos alunos, mas a sua construção foi feita individualmente no caderno diário e em casa, para posterior correção.

De uma forma geral, a aula foi pouco produtiva e o meu desempenho ficou aquém das expectativas. Desiludi-me e desiludi aqueles que outrora acreditaram no meu potencial e, por isso, senti-me frustrada. Contudo, sei que aprendi muito mais com esta aula do que com aquelas em que tive um desempenho normal.

Estou consciente de que ainda muito pouco sei sobre o que é ser professor e que existe ainda muito para melhorar, muitos erros a cometer e imenso para aprender.

Na aula seguinte, na tentativa de remediar as minhas falhas, e de acordo com a orientação e a grande ajuda da professora supervisora, explorei com os alunos uma outra notícia, mais pequena e com todos os constituintes deste tipo de texto. A meu ver, fiz uso de uma linguagem clara e adequada e esclareci as dúvidas de forma precisa, ao contrário do que acontecera na aula descrita.

Orientação para a área da investigação

A presente investigação foi desenvolvida na área disciplinar de Português, tendo sido esta a primeira opção da investigadora no momento da atribuição das diferentes áreas do saber pelos vários alunos integrados na PESII.

A opção pela área teve por base duas grandes razões: primeiro, o facto de ser de particular agrado da investigadora e pela qual sempre teve enorme prazer em estudar; depois, por esta considerar que o Português é uma disciplina de carácter transversal que concede uma importante contribuição ao nível do processo de ensino-aprendizagem de todas as áreas curriculares.

Ao longo do seu percurso escolar e académico, a investigadora pôde sentir que os seus colegas de turma, os encarregados de educação e até mesmo a própria questionavam, por diversas vezes, a aplicabilidade imediata das aprendizagens realizadas na escola. No entanto, após o ingresso no mestrado, a ideia de que nas escolas deveria, em primeiro lugar, começar-se por ensinar a pensar tornou-se cada vez mais sólida. Formar alunos cultos, informados, consencientes e críticos deve ser a prioridade dos docentes. Foi neste quadro, e por muito se questionar a utilidade da gramática, que se equacionou investigar nesse domínio. Acredita-se que o estudo da mesma é indispensável para compreender a língua que falamos, para comunicarmos melhor, para lermos e escrevermos com maior proficiência. Desta forma, a investigadora abandonou a ideia difusa de que ensinar gramática é expor um conjunto de regras exatas e procurou, nesta investigação, recolher as ideias prévias dos participantes no estudo, analisar a sua consistência no momento de as operacionalizar, isto é, aquando da realização de tarefas gramaticais, e promover uma aprendizagem pela descoberta.

Parte II – A Investigação

A segunda parte deste relatório é dedicada à apresentação da investigação desenvolvida durante a Prática de Ensino Supervisionada, decorrida numa turma do 5º ano de escolaridade.

Capítulo I – O Problema

Neste capítulo, é apresentada a pertinência do estudo, enunciado o problema e as questões orientadoras para o estudar.

Pertinência do estudo

No rasto do Currículo Nacional do Ensino Básico, publicado em 2001, o Programa de Português do Ensino Básico (2009) assume claramente que o Conhecimento Explícito da Língua (CEL) é uma competência a ser trabalhada, tal como a Leitura, a Escrita ou a Oralidade.

Neste documento oficial, o trabalho desenvolvido em torno do CEL tem o objetivo triplo de (1) desenvolver a consciência linguística dos alunos, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados, para a descoberta de regularidades no funcionamento da língua; (2) sistematizar e explicitar essas regularidades com recurso ou não à metalinguagem; e, por último, (3) mobilizar conhecimentos adquiridos na compreensão e na produção de textos orais e escritos (Ministério da Educação, 2009).

As Metas Curriculares de Português (2012) reforçam a importância do trabalho a desenvolver no domínio gramatical, aclarando que, ao longo do Ensino Básico, “pretende-se que o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita.” (p.6)

Neste documento são apresentados, em todos os anos de escolaridade do Ensino Básico e no domínio da Gramática, objetivos e descritores de desempenho que, obrigatoriamente, os alunos deverão revelar e que exigem da parte do professor um ensino formal.

Ainda nos estudos preparatórios que conduziram à elaboração do Programa de Português (DGIDC, 2008), foi possível observar que os alunos apresentavam, em final de ciclo, dúvidas e dificuldades eminentes na resolução de tarefas que envolviam conhecimento de gramática e que convocavam a explicitação do mesmo.

Desta forma, torna-se evidente a necessidade de assumir um trabalho sobre Gramática enquanto competência com estatuto idêntico ao das outras competências. Importa entender por que motivo há problemas no ensino e aprendizagem da Gramática, identificar esses problemas e compreender a sua persistência, com o intuito de tirar conclusões cruciais para a educação.

Perante estes dados, e de acordo com os momentos de observação dos frágeis desempenhos gramaticais dos participantes do estudo, optou-se por desenvolver uma investigação no domínio da Gramática, focalizando-a num tema da sintaxe pouco explorado – o sujeito da frase.

Problema e questões de investigação

Em conformidade com o supramencionado, considerou-se adequado desenvolver um estudo que procura compreender o desempenho dos alunos na realização de tarefas gramaticais, identificando as suas conceções prévias acerca do sujeito frásico, verificando a sua consistência no momento de as operacionalizar e analisando o impacto da abordagem indutiva no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, para este estudo, foram delineadas três questões orientadoras principais: (a) Como é que os alunos definem e caracterizam o sujeito de uma frase?, (b) De que modo é que os alunos operacionalizam a sua conceção de sujeito? e (c) Qual o impacto da observação, problematização e discussão no desempenho gramatical dos alunos?

Capítulo II - Revisão da Literatura

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica do presente estudo, focando alguns temas consideráveis. O primeiro a ser apresentado relaciona-se com as orientações curriculares para o ensino do Português, abrangendo os resultados esperados no domínio da Gramática e os descritores de desempenho para o 2º ciclo do Ensino Básico. São também abordadas outras temáticas importantes para o estudo, tais como o ensino e a aprendizagem da gramática, a importância do conhecimento gramatical para a aprendizagem da língua, a definição da função sintática de sujeito e a problemática em torno da mesma.

Orientações Curriculares para o Ensino do Português

Com o intuito de garantir uma formação geral comum a todos os alunos, o Ensino Básico proporciona a aquisição dos conhecimentos elementares que permitem o prosseguimento dos estudos. No ano em que o presente estudo foi desenvolvido, os documentos curriculares de referência eram o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) de 2009 e as Metas Curriculares de 2012. O primeiro define os conteúdos por ano de escolaridade e apresenta uma ordenação sequencial e hierárquica para os nove anos do Ensino Básico e, por sua vez, o segundo define, ano a ano, os objetivos a atingir, com referência aos conhecimentos e capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos. Os documentos oficiais estão profundamente articulados com o propósito de reforçar a natureza e a coerência da aprendizagem e estruturam-se em quatro domínios de referência no 1º e no 2º ciclos - Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática - e cinco no 3º ciclo - Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática.

De acordo com PPEB utilizado, para o ciclo no qual foi desenvolvida esta investigação, o 2º ciclo, são cinco os resultados esperados no domínio da Gramática: (1) descobrir regularidades na estrutura e uso da língua, com base em práticas de experimentação; (2) identificar e classificar unidades utilizando a terminologia adequada; explicitar regras e treinar procedimentos do uso da língua nos diferentes planos; (3) mobilizar os

conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e receção de enunciados orais e escritos; (4) relacionar diferentes registos da língua com os contextos em que devem ser usados e distinguir marcas específicas da linguagem oral e escrita; (5) respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, reconhecendo o português padrão como a norma (Reis, 2009).

No plano sintático, e em conformidade com o tema deste estudo, enunciam-se ainda no PPEB como descritores de desempenho para o 2º ciclo: (1) a explicitação das funções sintáticas desempenhadas pelos constituintes principais da frase e (2) a identificação de diferentes realizações da função sintática de sujeito. Como o princípio fundamental que subjaz o PPEB é o princípio da progressão, revelou-se pertinente apontar também os descritores de desempenho expressos para o 1º ciclo no domínio gramatical que importam para a presente investigação. Assim, apontam-se para o 1º e 2º anos a construção de frases, a sua comparação e descoberta de regularidades (observação da concordância sujeito-predicado) e a mobilização do conhecimento adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (aplicação da noção de concordância sujeito-predicado na produção de frases). Por sua vez, para o 3º e 4º anos mencionam-se a explicitação de regras e procedimentos: distinção de sujeito e predicado e identificação dos constituintes principais da frase e funções sintáticas e, por fim, tal como acontece para os anos escolares anteriores, a mobilização do conhecimento adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (Reis, 2009).

Tendo como texto de referência o Programa de Português de 2009, também Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2012), nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, indicam os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho dos alunos por cada domínio de referência (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática) e ano de escolaridade. De acordo com o documento, um dos objetivos da Gramática do 1º e 2º ciclos é analisar e estruturar unidades sintáticas. Este apresenta como descritores: identificar as funções sintáticas - sujeito e predicado, no 4º ano e identificar as funções sintáticas sujeito (simples e composto), vocativo, predicado, complemento direto e complemento indireto, no 5º ano.

O ensino e a aprendizagem da gramática

Para compreender o processo de ensino e aprendizagem da Gramática enquanto domínio do Português é importante conhecer o modo como a língua funciona e os vários patamares que constituem o processo de consciencialização da mesma. Segundo Beacco (2010, citado em Xavier, 2013), podemos considerar quatro estádios de consciencialização linguística. No primeiro, a consciência é implícita, já que o falante de determinada língua utiliza uma regra, mas não reflete sobre a mesma. Nenhum de nós se lembra quando começou a compreender o que lhe era dito nem quando começou a falar. Para além de isso ter acontecido muito cedo, não exigiu qualquer esforço da nossa parte nem um ensino explícito. A aquisição da língua da comunidade em que nos inserimos é espontânea e característica da nossa espécie biológica. Este processo é na realidade um processo de crescimento de um sistema de conhecimento inato por exposição a dados linguísticos e o seu essencial está concluído por volta dos seis anos. Contudo, nos usos naturais da língua, as crianças começam por prestar atenção ao que pretendem comunicar sem terem consciência da complexidade do sistema de conhecimento e dos aspetos formais de organização do discurso (Duarte, 2010).

No entanto, e ainda relativamente cedo, ao lado desta consciência implícita, as crianças têm mostrado que são capazes de olhar para a sua língua como objeto de exploração, concentrando-se, por exemplo, no som quando inventam rimas, na estrutura sintática quando repetem lengalengas e nas propriedades semânticas quando brincam com antónimos. Aqui surge o segundo estádio de consciencialização da língua apresentado por Beacco (2010, citado em Xavier, 2013), no qual a consciência é implícita e reflexiva, dado que o falante pode decidir se o discurso está ou não de acordo com a regra.

Mais tarde, ao crescer, a consciência linguística desenvolve-se no sentido de um conhecimento cada vez mais explícito. Esse crescimento provoca uma reorganização interna do conhecimento anterior, tornando-o cada vez mais coerente e acessível ao falante (Duarte, 2010). Neste terceiro estádio, o importante é que a consciência explícita, que permite descrever a regra fazendo uso das suas próprias palavras, vá evoluindo no sentido de se tornar cada vez mais reflexiva e de conferir ao falante a possibilidade de a

descrição das regras ser feita em termos metalinguísticos, atingindo, assim, o último estágio de consciencialização da língua proposto por Beacco (2010, citado em Xavier, 2013).

Como esses conhecimentos metalinguísticos se adquirem através do ensino formal aplicado nas escolas e é objetivo das mesmas contribuir para que o aluno atinja o quarto grau de explicitação reflexiva abordado, considera-se pertinente debater acerca do modo como podem os docentes proporcionar aos alunos a aquisição de conhecimentos gramaticais cruciais na proficiência linguística. Nesse sentido, podemos agrupar as diversas estratégias e metodologias utilizadas pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem da gramática em duas abordagens: a expositiva e a indutiva.

A primeira é ainda consideravelmente utilizada no ensino da gramática e tem mostrado, ao longo de décadas, que os resultados a longo termo são pouco expressivos, sobretudo se associados unicamente à memorização. Neste tipo de abordagem dedutiva, o aluno cinge-se ao registo de informação e realização de exercícios repetitivos e o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem, expondo os conteúdos e fornecendo as regras. Os críticos alegam que nesta abordagem estritamente linear, na qual as estruturas são trabalhadas uma a uma, os conteúdos se tornam declarativos e o saber gramatical corresponde apenas a conhecer um conjunto de definições e de termos que, supostamente, amparam o bom uso da língua (Costa, 2010). Ainda que admitam que a metodologia tradicional apresenta vantagens como o treino das capacidades de memória e como o conhecimento das normas da variedade padrão da língua e que, efetivamente, haja aspetos do conhecimento gramatical que têm de ser memorizados, já que decorrem de convenções, não poupam as críticas à mesma. Costa (2010) afirma que a principal fragilidade do ensino tradicional da gramática advém do insucesso do seu principal objetivo - bem falar e bem escrever. De facto, o único fim do ensino da gramática numa abordagem dedutiva consiste em dominar a norma e é, por isso, instrumental. Contudo, tem sido verificado que não há garantias de que haja uma efetiva mobilização de conhecimentos estruturados em torno de definições e classificações para situações de uso, quer em contextos de oralidade quer em contextos de escrita.

Através de observações empíricas, qualquer professor de língua materna pode testemunhar que é frequente, em situação de resolução de exercícios, os alunos saberem classificar estruturas que não conseguem convocar na resolução de tarefas de escrita. Da mesma forma que é possível verificar o contrário: a incapacidade em definir e classificar unidades linguísticas que, recorrentemente, os alunos usam nas suas produções.

Segundo Costa (2010), uma das razões que pode justificar este último problema de aprendizagem pode advir da segunda fragilidade do ensino tradicional - a não coincidência entre a descrição que a gramática tradicional apresenta e os dados empíricos da língua que os alunos conhecem e usam. Isto é, existe uma distância entre os conteúdos gramaticais abordados na perspectiva tradicional e a gramática do oral e da escrita que os alunos reconhecem nos textos que leem e que escrevem e na língua com que comunicam.

Sendo o objeto de estudo da gramática tradicional apenas a variedade padrão da língua, a descrição gramatical tradicional consiste, segundo a autora, num conhecimento insuficiente, inexistente ou mesmo incorreto da língua que os alunos usam e é visto como um conjunto descontextualizado de aprendizagens.

Por sua vez, e já sob uma perspectiva de ensino-aprendizagem indutiva, o docente utiliza estratégias mais significativas, apresentando exemplos que colocam em evidência aspetos linguísticos e que proporcionam aos alunos a descoberta de regras e a formulação de conclusões. O docente deixa então de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e desempenha o papel de elemento facilitador e mediador que, ao invés de transmitir diretamente o saber, proporciona situações de aprendizagem que permitem aos alunos encontrar por eles próprios esse saber (Costa, 2014). Desta forma, estes tornam-se mais ativos e, através da análise cognitiva de exemplos da estrutura-alvo, envolvem-se numa exposição gradual à língua e na inferência do particular para o geral, mais centrada no uso e no significado das estruturas gramaticais.

Segundo Scrivener (2005, citado em Costa, 2014), existem algumas estratégias que podem ser associadas à abordagem indutiva: a descoberta gramatical (*grammar discovery*), em que os alunos terão que descobrir as regras por si mesmos, socorrendo-se do professor apenas para aconselhamento de bibliografia ou atividades que os possam

ajudar nessa descoberta; a descoberta guiada (*guided discovery*), em que apesar de apresentar exemplos, o professor ajuda os alunos a chegarem à regra, colocando várias questões como, por exemplo questões conceptuais (*concept questions*); ou notar a língua (*noticing*), em que a ênfase na forma gramatical é combinada com a inferência através dos exemplos.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Xavier (2013) frisa que a abordagem indutiva deve ser combinada com outras: abordagens comunicativas, abordagens que vão ao encontro das novas tecnologias e abordagens dedutivas e tradicionais, quando por questões práticas assim se justificar. A autora clarifica que o professor de Português deve dominar várias abordagens e fazer uso das mesmas, combinando-as para diferentes fenómenos linguísticos.

Também os Programas de Português do Ensino Básico sugerem explicitamente que se coloquem em prática tarefas de aprendizagem pela descoberta e laboratórios gramaticais (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011).

Importa, portanto, explicitar o que se entende por este tipo de tarefa e por que motivo esta recomendação é feita nos documentos oficiais.

Neste tipo de trabalho, pretende-se que os alunos observem dados para descobrirem padrões regulares. A observação de regularidades é altamente compatível com a perspetiva assumida nos Programas, já que a explicitação do conhecimento gramatical implícito passa por reconhecer que este é um conhecimento profundamente regular e sobre o qual temos intuições claras (Costa et al., 2011).

De uma forma geral, as tarefas de aprendizagem pela descoberta e, em particular de laboratório gramatical, devem, de acordo com Duarte (2008), incluir as seguintes fases: apresentação dos dados; problematização, análise e compreensão dos dados; realização de exercícios de treino e, por último, avaliação da aprendizagem realizada.

A primeira fase é essencial para o sucesso de uma tarefa pela descoberta e é aquela em que o papel do professor é crucial. A fonte de dados, a quantidade dos mesmos e a informação contida e sua hierarquização são aspetos a ter em conta na preparação prévia deste tipo de tarefas gramaticais. Dados simples, organizados e sem informação acessória

permitem aos alunos fazer, mais eficazmente, observações pertinentes e, por conseguinte, extrair conclusões significativas (Costa et al., 2011).

É igualmente importante que se tire partido do conhecimento gramatical implícito dos alunos e se assegure que as construções que se pretendem que estes manipulem sejam casos em que se verifica esse conhecimento. Por exemplo, na frase <<Os teus primos foram de férias.>> é possível pedir aos alunos que façam a simples tarefa de substituição da expressão sublinhada pelo pronome “eles”, recorrendo exclusivamente à sua intuição sobre a língua. Há, contudo, domínios sobre os quais os alunos não têm essas intuições. Por exemplo, a colocação dos pronomes em contexto mesoclítico requer uma aprendizagem explícita. Assim, perante a frase <<Darei uma bicicleta aos teus sobrinhos que moram na minha rua.>> não se pode esperar que os alunos sejam autonomamente capazes de substituir, só com base na sua intuição, a expressão sublinhada pelo pronome “lhes”. Em casos deste tipo, cabe ao docente 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 (Costa et al., 2011).

A segunda e a mais motivante fase do laboratório da língua - a problematização, análise e compreensão dos dados - é a fase crucial do trabalho dos alunos da qual resultam a formulação de hipóteses, a verificação da validade das mesmas e a extração de conclusões. No entanto, se por um lado é certo que o facto de terem que partir dos exemplos para chegarem às regras confere aos alunos maior autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem, por outro, é neste ponto que a abordagem indutiva se pode tornar arriscada, já que, para além de os alunos necessitarem de mais tempo, podem formular uma hipótese ou uma regra incorreta (Costa, 2014).

De qualquer das formas, e partindo do princípio que o conseguirão fazer com maior ou menor orientação, é fundamental que os alunos se consciencializem que as hipóteses e regras que constroem não são válidas por si só ou apenas porque alguém as declarou, mas sim porque são confirmadas quando testadas perante novos dados. Assim, importa garantir que esse passo não é descurado pelos docentes que adotam esta metodologia de trabalho científico (Costa et al., 2011).

Após terem sido formuladas e testadas as hipóteses, os alunos precisam de ter oportunidade para treinar os conhecimentos adquiridos e, assim, experimentarem a terceira fase do laboratório da língua. Como é sabido, se por um lado existem problemas na aprendizagem de conteúdos gramaticais e na sua mobilização para outras competências, por outro são muitos os alunos e docentes que, em aparente contradição, se queixam de que há muita repetição no processo de ensino-aprendizagem da gramática. Isto acontece porque os conteúdos ensinados repetidamente não são aprendidos, ora porque não são utilizados a posteriori, ora porque não é concedido o tempo suficiente para o treino dos mesmos. Ao docente, compete a promoção de momentos de treino das aprendizagens alcançadas por forma a garantir o sucesso das mesmas (Costa et al., 2011).

Por último, a fase de avaliação é final e, para além de consistir na aferição dos conhecimentos adquiridos, permite a alunos e docentes verificar o alcance dos objetivos enunciados inicialmente (Costa et al., 2011).

Xavier (2013) conclui que o provocar nos alunos a problematização, a experimentação, o confronto de ideias, a análise, a exposição, a demonstração, a exemplificação, a argumentação e a aplicação das conclusões é o melhor método de ensinar a língua. Acredita-se que, ao abordar a gramática desta forma, se trabalham habilidades linguísticas determinantes para a interpretação e formulação de enunciados corretos, habilidades pragmáticas necessárias ao recurso de elementos linguísticos em contexto situacional e habilidades socioculturais necessárias para o conhecimento do mundo associado à língua. Assim, o estudo da gramática só se justifica se se fizer dos alunos melhores ouvintes e oradores, melhores leitores e escreventes do português.

Não obstante ao apresentado, importa entender que este tipo de abordagem didática não se adequa a todos os fins. A tarefa pela descoberta implica, como o próprio nome indica, algo a ser descoberto. Logo, havendo aspetos que têm de ser memorizados e formalmente ensinados, já que não decorrem do conhecimento implícito, não será possível empregar esta estratégia em todos os contextos de aprendizagem (Costa et al., 2011).

Em suma, independentemente das vantagens e desvantagens apontadas a cada uma das abordagens, e por não desacreditar uma em relação à outra, a investigadora combinou durante a sua intervenção em contexto diferentes estratégias, tentando sempre que alunos percebessem a importância do estudo dos fenómenos para as aprendizagens serem bem sucedidas.

A importância do conhecimento gramatical para a aprendizagem da língua

Ainda em idade pré-escolar, as crianças são já capazes de conhecer e utilizar um vocabulário relativamente vasto de palavras, compreender o significado de questões, ordens e histórias e processar de forma automática os segmentos de fala que lhes permite distinguir e articular palavras que se diferenciam entre si, por exemplo, apenas por um som. Porém, no decorrer dos discursos, estas centram-se sobretudo no significado dos enunciados, não atendendo nem manipulando dimensões estruturais da língua uma vez que os processos de análise necessários à perceção e compreensão são ativados imediata e inconscientemente.

Não obstante, a habilidade para pensar sobre as propriedades formais da língua – a consciência linguística - começa a desenvolver-se também, ainda que de forma primitiva, no final dos anos pré-escolares. Nesta altura, a capacidade de algumas crianças construir juízos de gramaticalidade, considerando, por exemplo, incorretas afirmações produzidas por outras crianças como “Eu fazi um bolo.” indicia um dos primeiros processos de distanciamento em relação à língua enquanto instrumento comunicativo (Sim-Sim, 2008).

Ainda assim, à entrada da escolaridade básica, e apesar de portadoras de uma bagagem linguística considerável, nem todas as crianças apresentam padrões de desempenho linguístico idênticos. Este depende das variedades socioculturais, étnicas e/ou geográficas a que foram expostas (Sim-Sim, 2006). A qualidade do contexto onde a criança se insere influencia diretamente a qualidade do desenvolvimento da sua linguagem: quanto mais estimulante o ambiente linguístico for e quanto mais ricas forem as vivências propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz e maiores são as possibilidades de desenvolvimento do mesmo (Sim-Sim, 2008).

Independentemente disso, o maior ou menor conhecimento que possuem da sua língua materna foi adquirido espontaneamente e de modo natural e, por isso, denominado conhecimento implícito. Também a comunicação verbal é para elas um dado adquirido, embora o conhecimento linguístico que possuem ainda esteja longe do desempenho adulto, quer em termos estruturais quer de uso.

Durante a escolaridade básica, há ainda um longo percurso linguístico a percorrer, nomeadamente na apreensão de construções gramaticais, que, pelo seu grau de complexidade, são de aquisição tardia, e no domínio dos géneros públicos e formais do oral, pouco usuais no discurso quotidiano. A aprendizagem e/ou consolidação destes, bem como a aprendizagem da leitura e da escrita, exigem um cuidadoso ensino explícito que é função da escola oferecer a todos os alunos, independentemente das variedades linguísticas que apresentam (Sim-Sim, 2006).

Segundo a referida autora (2006):

Quer a sistematização do conhecimento implícito da língua, quer a aprendizagem dos seus usos secundários vai requer do sujeito falante a mobilização de processos reguladores do conhecimento, por isso de nível superior, que geram consciencialização e controlo sobre esse mesmo conhecimento implícito. Esses processos cognitivos são a essência da consciência linguística e estão na base da aprendizagem do conhecimento explícito da língua, entendido como a progressiva consciencialização e sistematização das regras estruturais da língua (p. 125).

Quer isto dizer que, ao contrário do que acontece com a aquisição do conhecimento implícito, a explicitação desse conhecimento carece de uma aprendizagem consciente e, esse grau de consciência e controlo sobre o saber linguístico promovido pelo ensino formal, determina o progresso da mestria linguística. Esse ensino, designado por ensino do funcionamento da língua, ensino do conhecimento explícito ou, atualmente, ensino da gramática, é muitas vezes pouco querido tanto por alunos como professores. Os primeiros porque o associam a práticas repetidas e sem interesse, e os segundos porque,

apesar de conscientes da sua obrigatoriedade, detêm uma concepção completamente desligada de fundamentos científicos (Sim-Sim, 2006).

As representações dos alunos e professores sobre a forma de explicitamente trabalhar a gramática vai certamente ter efeito na forma como o conhecimento explícito é mobilizado para a aprendizagem de outras competências linguísticas. Assim, e como o peso que o conhecimento gramatical deve assumir no processo de ensino-aprendizagem da língua materna parece, ainda nos dias de hoje, não ser consensual, procuraremos demonstrar como este pode, segundo Silva (2008), facilitar e desenvolver competências nos domínios da oralidade, da leitura e da escrita.

Oralidade

Duas das competências a que o conhecimento gramatical terá vantagem em ser aplicado são justamente a expressão oral e a compreensão oral.

O trabalho sobre a identificação das regularidades da língua ao nível morfológico e semântico, por exemplo, permite à criança aumentar, de forma mais autónoma, o seu vocabulário, de onde decorrem benefícios quer em termos da produção quer da compreensão orais. A capacidade de inferir o significado de palavras desconhecidas aumenta à medida que a criança se torna capaz de analisar a estrutura interna da palavra em função de afixos que alteram o sentido ou categoria gramatical das mesmas formas regulares. De igual modo, é possível trabalhar o significado de palavras desconhecidas a partir do significado que prefixos de negação como *des* – oferecem à palavra a que se associam, explorando nomeadamente a distinção entre palavras assim derivadas por prefixação de outras cuja formação não passa por esse processo.

O trabalho sobre a gramática pode ainda ser utilizado para contribuir para a correção de desvios à norma frequentemente assinalados no discurso oral, como acontece por exemplo com (1) a flexão do verbo *intervir* na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito em **interview*, desde que seja explicitado que esta forma é derivada do verbo *vir* e não de *ver*, pelo que se segue a flexão do primeiro em *interveio* e com (2) o caso do presente do indicativo dos verbos irregulares.

De igual forma, a descoberta de regras gramaticais permite a identificação de exceções à regra como as que encontramos em quaisquer/**qualqueres* ou ainda em há-de/**há-des* em que a regularização faz com que os morfemas flexionais ocorram, como aliás é típico, no final da forma, quando, no primeiro caso, se perde a consciência da constituição morfológica da palavra qualquer e, no segundo, se reanalisa a forma como uma só palavra.

Estes são apenas alguns de entre muitos exemplos que dão conta da aplicabilidade dos conceitos gramaticais na promoção de uma melhor capacidade de expressão e compreensão orais, razão pela qual defendemos que este tipo de trabalho gramatical deverá ser iniciado cedo e continuado ao longo de todo o Ensino Básico e Secundário.

Leitura e Escrita

Também no que às competências de leitura e escrita concerne, o conhecimento da gramática pode trazer benefícios e vantagens evidentes.

Uma vez que o nosso sistema de escrita assenta num alfabeto que representa isoladamente os sons que surgem seguidos no contínuo sonoro, aprender a ler e a escrever é uma tarefa árdua. Assim, antes de a criança se iniciar nas competências de leitura e escrita, é necessário um trabalho programado de desenvolvimento da consciência fonológica (i.e., da capacidade de distinguir e manipular unidades como a sílaba e os segmentos fonológicos em diferentes posições e formatos). Esta consciência é facilitadora da aprendizagem da associação de sons com letras na leitura e da segmentação de palavras na escrita. Equipa, assim, a criança com um entendimento suficiente da estrutura sonora para usar no momento em que contacta com as letras e ajuda a entender as relações entre letras e sons. Dado que a relação entre som e letra não é totalmente biunívoca no sistema ortográfico português, só a tomada de consciência das regras de representação do sistema ortográfico permitirá à criança ultrapassar as dificuldades que este lhe coloca e atuar em situações de irregularidade.

Para além da consciência fonológica, é igualmente importante desenvolver junto das crianças a consciência de palavra e de frase. Efetivamente, para conhecer as regras a que

a escrita está sujeita, contribui de forma decisiva o conhecimento gramatical, o que permite evidenciar quais as relações entre palavras e frases ou entre frases e o texto, possibilitando generalizações e tornando explícitas as operações que realizamos.

Outro recurso que pode ser positivamente afetado pelo conhecimento gramatical é a pontuação. Isto porque o sistema de pontuação não se rege apenas por critérios de natureza fonológica mas é também determinado por questões de natureza sintática. A vírgula, por exemplo, não pode ocorrer entre o sujeito e o verbo, entre o verbo e um seu complemento, nem tão pouco entre a conjunção e a oração que esta introduz. Para além destas situações, em que o uso de pontuação é restringido, outras há ainda em que se recorre a conceitos sintáticos ou semânticos. Isto é, a partir de uma frase ambígua pode a presença ou ausência da vírgula em determinadas posições registar diferentes estruturas sintáticas, a que estão associadas diferentes interpretações.

A um nível já macroestrutural, é igualmente possível explorar, com benefícios, o conhecimento gramatical quer em termos de expressão escrita, quer da compreensão leitora, nomeadamente no que à explicitação dos diferentes géneros textuais respeita. Com efeito, a identificação do género textual facilita o processamento em termos de leitura e escrita, dado que as estratégias utilizadas para ler/escrever um poema são distintas das que ativamos face à proposta de leitura/escrita de um relatório, por exemplo.

Efetivamente, o ensino-aprendizagem da gramática não só melhora as competências de leitura e escrita, como ainda promove as capacidades de análise, síntese e abstração que concorrem para o desenvolvimento de competências cognitivas fundamentais.

A definição de sujeito e a problemática em torno do mesmo

O sujeito e as gramáticas

Embora possa passar despercebido para alguns, a definição de sujeito apresenta certa complexidade quando se procura um estudo aprofundado de fenómenos sintáticos. Diante disto, será feito um apanhado das conceções acerca deste conceito em algumas

gramáticas de referência – Cunha e Cintra (1992), Lima (2001) e Bechara (2009) numa perspectiva normativa e Mira Mateus (2004), numa perspectiva descritiva.

Cunha e Cintra (1992), na Nova Gramática do Português Contemporâneo, apresentam o sujeito, tal como o predicado, como termo essencial da oração. Este é visto ainda como o ser sobre o qual se faz uma declaração e, segundo estes linguistas, pode ser representado, na 1ª e na 2ª pessoa pelos pronomes pessoais *eu* e *tu*, no singular, e por *nós* e *vós*, no plural. Por sua vez, os sujeitos de 3ª pessoa podem ter como núcleo: um substantivo¹; os pronomes pessoais - *ele*, *ela*, *eles* e *elas* -, um pronome demonstrativo, relativo, interrogativo ou indefinido; um numeral; uma palavra ou expressão substantivada; ou uma oração substantiva completiva.

Os autores apresentam quatro classificações para o sujeito: sujeito simples, sujeito composto, sujeito oculto determinado e sujeito indeterminado. O primeiro possui um só núcleo e o verbo refere-se a um substantivo, a um pronome, a um numeral, a uma oração substantiva ou a uma palavra substantivada. O segundo apresenta mais do que um núcleo e pode ser constituído por mais de um substantivo, mais de um pronome, mais de uma palavra ou expressão substantivada ou por mais de uma oração substantiva. O sujeito oculto é aquele que não vem materialmente expresso na oração, mas pode ser identificado pela desinência verbal ou pela presença do sujeito em outra oração do mesmo período ou de um período contíguo. Por último, o sujeito indeterminado realiza-se quando o verbo não se refere a uma pessoa determinada, não sendo possível identificar quem executa a ação. Aqui, o verbo aparece ou na 3ª pessoa do plural ou na 3ª pessoa do singular associado ao pronome *se*.

A noção de *oração sem sujeito* é também trabalhada pelos autores supracitados que identificam os seus principais casos: com verbos ou expressões que denotam fenómenos da natureza; com o verbo *haver* na aceção de existir, com verbos *haver*, *fazer* e *ir*, quando indicam tempo decorrido; e com o verbo *ser*, na indicação do tempo em geral.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Lima (2001) considera o sujeito como um termo básico da oração e o ser de quem se diz algo. Para o autor, o substantivo é o núcleo do sujeito: o sujeito é expresso por um substantivo (ou equivalente) ou por um

¹ Terminologia utilizada na obra dos autores supracitados.

substantivo acompanhado de outros elementos que lhe precisam ou ampliam o sentido fundamental. Lima explica ainda que (1) existe sujeito simples quando este apresenta um só núcleo; (2) havendo mais de um núcleo, existe sujeito composto; (3) o sujeito é determinado quando identificável na oração e (4) o sujeito é indeterminado se não especificado na oração. O autor cita igualmente as *orações sem sujeito*, mas identificando apenas aquelas que denotam fenômenos da natureza e aquelas que apresentam os verbos *haver, fazer e ser*.

Ainda sob a abordagem normativa, Bechara (2009) define sujeito como “unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração” e “uma explicitação léxica do sujeito gramatical que o núcleo verbal da oração normalmente inclui como morfema número-pessoal” (p. 338). Deste modo, o autor considera o sujeito como um termo nominal que estabelece uma relação de concordância com o predicado e que serve para explicitar lexicalmente o sujeito gramatical, já expresso na desinência verbal. Apesar de considerar este termo da oração uma referência à realidade designada, Bechara (2009) explica que este não é necessariamente o agente do processo assinalado pelo núcleo verbal. Assim, o sujeito pode também representar o paciente desse processo. Quando explícito na oração, só pode ser representado por uma expressão substantiva exercida por um substantivo, por um pronome ou equivalente. O sujeito explícito tem como característica elementar a concordância em número, pessoa e gênero com o sujeito gramatical do verbo do predicado. Ao considerar o sujeito como noção gramatical, e não semântica, fica clara a importância da forma, assegurada pela afirmação de que a posição normal do sujeito é a esquerda do predicado. O seu reconhecimento faz-se também por responder às perguntas *quem?, que? e o quê?*, feitas antes do verbo.

Por sua vez, numa perspectiva mais descritiva, Mira Mateus (2004) aponta o sujeito como um dos dois termos fundamentais de uma oração, definindo-o como “constituente que satura o predicado ou, por outras palavras, o argumento externo do predador” (p. 278) e encarando-o como sendo a “relação gramatical do argumento do predador a que é dada maior proeminência sintática” (p.281).

Nas frases básicas, o constituinte com a relação gramatical de sujeito é, segundo a autora, o argumento mais elevado da hierarquia temática (o sujeito lógico da frase) é a expressão com a função de tópico (o sujeito psicológico, ou seja, é o assunto acerca do qual se afirma, questiona ou nega o predicado) e é a expressão que provoca a concordância verbal (o sujeito gramatical). O argumento externo dos verbos transitivos e intransitivos, o argumento interno direto dos predicadores verbais inacusativos e o argumento externo do predicador secundário em frases copulativas têm tipicamente a relação gramatical de sujeito final. A autora propõe ainda cinco testes na identificação do sujeito:

- (i) substituição pela forma nominativa do pronome pessoal, se o sujeito for de natureza nominal (O miúdo que está a jogar a bola comeu um gelado/ Ele comeu um gelado) , ou por uma forma tónica neutra do pronome demonstrativo em posição pré-verbal, se for de natureza frásica (Surpreendeu o João que a Maria não tivesse vindo à festa. / Isso surpreendeu o João.);
- (ii) construção de uma estrutura clivada em que o sujeito ocorra em posição de contraste e os restantes constituintes mantenham a posição que ocupavam (Foi o miúdo que está a jogar à bola que comeu um gelado.);
- (iii) construção de uma estrutura pseudo-clivada segundo o esquema Quem / O que SV ser SU, consoante o sujeito seja (+hum) ou (-hum) (Quem comeu um gelado foi o miúdo que está a jogar à bola.);
- (iv) formulação de uma interrogativa sobre o sujeito com o esquema Quem/ O que SV?, consoante este argumento seja (+hum) ou (-hum), constituindo o sujeito a resposta mínima não redundante (Quem comeu um gelado? O miúdo que está a jogar à bola.).

O sujeito e a literatura

De entre os aspetos gramaticais sobre os quais recai alguma da crítica à gramática tradicional de língua portuguesa está a imprecisão do conceito de sujeito. Discussões acerca do tipo de traço mais adequado e eficiente para a conceituação do mesmo

dividem os estudiosos e comprovam a não existência de um critério totalmente satisfatório e universal para todos os casos. Constatemos, então, a problemática em torno do conceito em estudo.

Critérios definidores de sujeito

As mais recorrentes definições dadas ao sujeito estão ancoradas em três diferentes critérios: o semântico, o pragmático e o sintático. Do critério semântico resulta a relação entre sujeito e a categoria de agente do processo verbal. Do critério pragmático decorre a associação entre sujeito e tópico. Por sua vez, do critério sintático advém a prescrição da concordância de pessoa e de número entre sujeito e verbo.

Critério semântico

Como já verificamos, uma definição de sujeito muito difundida é aquela que associa esse termo ao ser que pratica a ação expressa pelo verbo da oração, identificando, dessa forma, o sujeito com o papel temático de agente ao qual se denomina sujeito lógico.

Segundo Cunha (2005), essa definição já está totalmente ultrapassada e para provar a sua ineficácia basta que citeamos uma oração na voz passiva para mostrar que o papel semântico de agente é inadequado, uma vez que, nesta voz, o sujeito nunca é agente.

O mesmo autor alerta para o facto de, mesmo em orações ativas, o sujeito não exercer sempre o papel semântico de agente. Mira Mateus et. al. (2003), destacam seis papéis temáticos para os argumentos dos verbos: agente, fonte, experienciador, locativo, alvo e tema. Desses, quatro podem, na voz ativa, exercer a função sintática de sujeito: agente, fonte, experienciador e tema. Ora vejamos:

Agente é o papel temático do argumento que designa a entidade controladora, tipicamente humana, de dada situação: (a) *Beethoven* compôs nove sinfonias. ; (b) O *terrorista* assassinou o político.

Fonte é o papel temático do argumento que designa a entidade que está na origem de uma dada situação, embora sem a controlar. Pode designar uma força da natureza, um

lugar ou um ser animado que constituam o ponto de partida de uma mudança de estado, de lugar ou posse: (c) O *vento* partiu o vidro da janela.; (d) A Maria recebeu uma carta da *Fundação Gulbenkian*.

Experienciador é o papel temático do argumento que designa a entidade que é sede psicológica ou física de uma dada propriedade ou relação: (e) Os *meninos* temem a tempestade.; (f) A *Joana* escutou a professora.

Tema é o papel temático do argumento que designa a entidade que muda de lugar, posse ou estado, em frases que descrevam situações dinâmicas . O argumento com este papel pode designar uma entidade criada pela atividade expressa pelo verbo ou afetada por tal atividade. O papel de tema pode também ser atribuído à entidade não controladora nem experienciadora de uma situação não dinâmica: (k) A Ana escreveu um *romance*.; (l) O *menino* caiu da cama.; (m) O Paulo sabe *japonês*.

Cunha (2005) elucida que, diante do exposto, se torna difícil aceitar a definição de sujeito como agente do que é expresso pelo verbo . O sujeito só pode ser agente com verbos que expressem eventos, mas não com verbos que expressem processos ou com verbos estativos.

E, mesmo com verbos que expressem evento, não são todas as subclasses que admitem sujeito agente. Além disso, mesmo com aqueles predicadores de evento em que é possível o sujeito agente há, também, no caso dos causativos, a possibilidade de um sujeito com o papel temático de origem. Os únicos predicadores em que o sujeito é obrigatoriamente agente são os de evento não causativos transferenciais e de atividade mental (Cunha, 2005, p. 99).

Critério pragmático

Na Gramática Normativa da Língua Portuguesa , Lima (2001) considera sujeito como um dos termos básicos da oração, ao lado do predicado, particularizando-o como o ser de quem se afirma algo. Paralelamente, Cunha e Cintra (2007) definem o sujeito como o ser sobre o qual se faz uma declaração.

É possível verificar que, de forma implícita, os dois autores igualam o sujeito ao tópico da oração. Partindo deste binómio sujeito-tópico, Pontes (1986, citado em Carvalho & Pria, 2010) comenta que se existe, desde o início das especulações linguísticas ocidentais, um empilhamento entre as duas noções é de se esperar que haja uma tendência a interpretar o sintagma nominal topicalizado como sendo o sujeito. No entanto, e segundo a mesma autora, a existência de casos em que tal associação não se aplica fragiliza esta correlação. Assim, estabelece algumas diferenças importantes entre sujeito e tópico: (i) o tópico, por representar algo que já foi mencionado no discurso ou que está presente no contexto situacional, é sempre definido ao contrário do que acontece com o sujeito; (ii) a seleção do tópico é independente do verbo mas o verbo determina o tipo de sujeito; (iii) o papel funcional do tópico é anunciar o tema do discurso, função nem sempre atribuída ao sujeito; (iv) a concordância verbal é muito rara com o tópico e muito frequente com o sujeito.

Segundo Cunha (2005), o elemento da oração acerca do qual afirmamos algo é o tópico, não necessariamente o sujeito e, por sua vez, aquilo que se declara acerca do tópico é o comentário, não necessariamente o predicado. Logo, de acordo com o autor, não podemos de forma alguma confundir sujeito com tópico nem predicado com comentário.

Critério sintático

O desenvolvimento da investigação em estudos linguísticos em meados do século XX fez emergir uma nova classificação de sujeito baseada em critérios sintáticos: termo essencial da oração que se encontra em relação de concordância, em número e pessoa, com o núcleo do predicado, ou seja, o verbo (Perini, 2005). A definição formulada na base deste critério encontrará correspondência com o aquilo a que as gramáticas apresentam como sujeito gramatical. De uma maneira geral, quase todos os sujeitos concordam com o verbo, e na consideração de alguma situação de exceção, que a seguir veremos, é uma categorização mais consensual do que as anteriores.

Alguns investigadoras, todavia, encontraram incongruências nesta categoria. Segundo Pontes (1986, citado em Carvalho & Pria, 2010) incorre-se logo em falha ao definir sujeito, partindo do conceito termo. A autora refere que essa definição gera dúvidas diante de um sujeito indeterminado ou oracional, questionando o que se entende por termo.

Tal como acontece com os critérios semântico e pragmático, o critério sintático não está isento de oposição e opositores. Além da observação feita por Pontes, existe nas gramáticas (1) a opção do verbo concordar com o predicativo: *Tudo é flores / Tudo são flores* e (2) a obrigatoriedade de o verbo ser concordar com sintagmas nominais predicativos quando em construções impessoais: *São duas horas da tarde*. Essas regras de concordância, além de dificultarem a identificação, contrariam a definição muito difundida pelos compêndios gramaticais que apontam o sujeito como o termo da oração com o qual o verbo concorda em número e pessoa.

Hauy (1983, citado em Carvalho & Pria, 2010) constatou, em diferentes gramáticas, análises distintas para construções como “Vendem-se casas.”: para alguns linguistas estamos diante da voz ativa e do índice de indeterminação do sujeito – “se”; para outros, é a voz passiva com sujeito paciente e um pronome apassivador – “se”.

Carvalho & Pria (2010) expõe outros problemas quando é adotado o critério de concordância para a definição e identificação do sujeito: (1) verbos pessoais e unipessoais analisados por diferentes critérios e (2) diferença de tratamento para os verbos existir e haver. Concluem, afirmando que o critério sintático implica, para as gramáticas, postular exceções, implica, para o sistema linguístico, variação, e implica, para o sujeito falante, um conglomerado de regras, que, na sua maioria, são ouvidas e abandonadas na escola.

Apesar de se diluírem, os três mais recorrentes critérios usados para definir sujeito não permitem a formulação de um conceito irrefutável. Graças ao caráter arbitrário da língua, as manifestações conceituais existentes são válidas para caracterizar os sujeitos prototípicos, isto é, aqueles que concordam com o verbo, e simultaneamente são agentes da oração principal e se compreendem como sujeito lógico, mas não deixam de produzir algumas lacunas. Isto requer que no ensino-aprendizagem do conceito em estudo estes

aspectos estejam presentes e os vários critérios sejam considerados, permitindo ao aluno uma apropriação real do conceito, na consideração e reflexão de situações linguísticas concretas.

Em síntese, à medida que se estuda este conceito, mais se percebe o quanto a sua simplicidade é apenas aparente.

Capítulo III – Metodologia e Procedimentos

Neste capítulo, descrevem-se e justificam-se as opções metodológicas adotadas na investigação e, conjuntamente, apresenta-se a caracterização do papel da investigadora ao longo do estudo. Abordam-se ainda a seleção dos casos, os métodos e instrumentos de recolha de dados usados, os procedimentos de análise de dados efetuados, bem como os cuidados considerados aquando do tratamento e análise dos mesmos por forma a garantir a qualidade do estudo. É ainda descrita a intervenção didática no terreno e apresentado o delineamento de toda a investigação.

Opções Metodológicas

A perspetiva qualitativa

A perspetiva qualitativa, enquadrada na teoria investigativa fenomenológica, surge na sequência das críticas ao paradigma positivista e tem como objeto de estudo as intenções e situações. Segundo Coutinho (2014), trata-se de investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo. Ao longo dos últimos anos, este tipo de paradigma tem vindo a ser utilizado com alguma frequência no que respeita à investigação educacional, já que as metodologias de carácter quantitativo se têm revelado diminutas no estudo de conjunturas educacionais de elevada complexidade (Vale, 2004).

Denzin e Lincoln (1994, citados em Vale, 2004) avançam com uma definição genérica de investigação qualitativa segundo a qual esta é compreendida como um método multifacetado que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do tema em estudo. O investigador que adota este tipo de metodologia estuda os fenómenos no seu ambiente natural numa tentativa de os descrever e interpretar em profundidade. Assim, na perspetiva qualitativa, o investigador é o principal instrumento de recolha de dados e tem como propósito particularizar, de modo a contrastar, comparar e analisar dados, estabelecendo padrões entre estes.

A investigação qualitativa em educação tem motivado o trabalho de vários autores sob variadas vertentes. No que reporta às suas fases, Morse (1964, citado em Vale, 2004) identifica seis estádios que, naturalmente, foram adotados pela investigadora na orientação do presente estudo: (1) *o estádio da reflexão* no qual a investigadora definiu o tema em estudo; (2) *o estádio de planeamento* que inclui a seleção do meio de investigação do fenómeno, a estratégia de investigação, a preparação da investigadora e a conceção e refinamento das questões orientadoras; (3) *o estádio de entrada* que consistiu no primeiro período de recolha de dados, em que a investigadora aproveitou para fazer a caracterização do local e dos atores intervenientes no estudo; (4) *o estádio de produção e recolha de dados* que compreendeu a análise dos mesmos, decorrida desde o início ao final da recolha; (5) *o estádio de afastamento* que proporcionou a reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo dos estádios anteriores e, por último, (6) *o estádio de escrita* reservado para a descrição e interpretação dos dados ilustrados e fundamentados na literatura disponível.

Na realização do presente estudo e em conformidade com o exposto, optou-se pelo paradigma fenomenológico, enveredando-se por uma metodologia de investigação qualitativa. A natureza do problema em estudo foi a principal razão pela qual se adotou por esta metodologia de investigação uma vez que se tornou evidente a interpretação e compreensão do fenómeno. Assim, e de acordo com os princípios da metodologia investigativa em causa, o instrumento principal de recolha de dados deste estudo é o investigador e a fonte direta dos mesmos é o ambiente natural, já que as “ações podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual e de ocorrência” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 48). A descrição minuciosa, a ênfase no processo ao invés do produto, a análise indutiva dos dados e a compreensão do seu significado assumem uma importância vital na abordagem qualitativa (Bodgan & Biklen, 1994) e, por conseguinte, neste estudo em particular.

O estudo de caso

Aquando do delineamento de uma investigação, a opção por uma metodologia e estratégia em detrimento de outra prende-se com vários fatores, entre eles o objetivo do estudo, fenómeno a estudar e questões a que se pretende dar resposta. Na presente investigação, o desejo da compreensão profunda do fenómeno em estudo e do seu significado foi a principal razão pela qual se elegeu o *design* de estudo de caso.

Segundo Yin (1994, citado em Coutinho 2014), o número de projetos de investigação que utilizam este *design* como método de pesquisa tem aumentado consideravelmente nos últimos anos.

Esta abordagem metodológica distingue-se por se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e pormenorizado de uma entidade bem definida – o caso. Este pode ser um indivíduo, um grupo, uma organização, um incidente, um processo, uma política, uma decisão, de entre infinitas classificações (Coutinho, 2014).

Este tipo de investigação é de natureza empírica, já que se baseia fortemente no trabalho de campo e estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando partido de múltiplas fontes de evidência como as observações, as entrevistas, os documentos e outros (Vale, 2004). É usada não com o intuito de modificar a situação, mas compreendê-la tal qual é, chamando a atenção para o que há de interessante e original na circunstância estudada, objetivo que pode ser muito bem servido por um relato narrativo (Ponte, 2006).

De seguida, apresentaremos os participantes no estudo, identificando os casos selecionados e justificando a opção pelos mesmos.

Participantes – a escolha dos casos

O estudo de caso utiliza uma amostragem criteriosa que permite descobrir, compreender e obter conhecimento profundo sobre o fenômeno em estudo, colocando em ênfase a sua unicidade. Requer uma pequena amostra representativa de uma dada população através da qual é possível apreender o máximo sobre os aspectos centrais da investigação e iluminar as questões do estudo (Vale, 2004).

Segundo Morse (1994, citado em Vale, 2004), os casos ricos em informação são os informantes que têm o conhecimento e a experiência de que a investigação necessita, capacidade de reflexão, eloquência, tempo e disposição para participar no estudo. Abrantes (1994, citado em Vale, 2004) acrescenta ainda alguns critérios na seleção dos casos de um estudo: os casos elegidos devem ser extremos, típicos e particularmente interessantes e corresponder à maior diversidade possível de reações.

De acordo com os pressupostos apresentados são agora mencionados os critérios utilizados na escolha dos casos do presente estudo. Em primeiro lugar, procurou-se selecionar alunos capazes de exprimir as suas ideias e justificar as suas opções de forma clara e precisa. De seguida, e diante desses, optou-se por estudar alunos de extremos que representassem globalmente a turma, ou seja, alunos com bons desempenhos e alunos com desempenhos frágeis na área do Português. Desta forma, pretende-se identificar concepções de alunos com níveis cognitivos distintos de forma a compreender como ambos dão sentido às suas experiências escolares.

Assim, foram selecionados dois alunos aos quais foram atribuídos os nomes fictícios de Ana e Paulo por forma a garantir a confidencialidade e o anonimato. Esta opção prendeu-se com questões práticas, na medida em que a apresentação de um maior número de casos em nada contribuiria para uma melhor compreensão do fenómeno, já que o universo da turma é em tudo idêntico aos casos apresentados.

Embora sejam apresentados apenas dois casos, foram recolhidos dados de outros alunos por forma a garantir uma amostragem significativa na eventualidade de algum dos participantes ficar indisponível durante a realização do estudo.

Recolha de dados

Segundo Bodgan e Biklen (1994), o termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar constituindo-se como os elementos que formam a base da análise. Estes incluem os elementos necessários para pensar de forma apropriada e profunda acerca dos aspetos que se pretende investigar (Bodgan e Biklen, 1994) e comportam intenções e significados (Vale, 2004). Se compilados cuidadosamente, estes servem como factos incontestáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não sustentada (Bodgan e Biklen, 1994).

A recolha de dados empíricos é uma fase crucial em qualquer investigação e desta dependem a qualidade científica dos resultados e conclusões de um estudo. O investigador dispõe de vários métodos para recolher dados, mas, segundo Vale (2004), são as observações, as entrevistas e os documentos as três formas privilegiadas de investigação qualitativa. A par destes instrumentos surgem ainda os questionários, gravações de áudio e vídeo ou outros que, quando utilizados em simultâneo, possibilitam a triangulação dos dados, valorizando a investigação.

Na realização do corrente estudo foram utilizados todos os métodos de recolha de dados mencionados acima: observações, questionários, documentos, entrevistas e gravações áudio e vídeo.

Observações

As observações usadas para a investigação dos processos educacionais são necessariamente mais cuidadas, concretas e metodizadas que as banais observações do quotidiano. Estas propõem-se fundamentalmente a pesquisar problemas, procurar respostas e a auxiliar a compreensão do processo pedagógico (Sousa, 2009), através do registo de acontecimentos, comportamentos e atitudes em contexto natural. Representam, por isso, uma das mais importantes técnicas de recolha de dados,

permitindo ao investigador comparar aquilo que o indivíduo em atividade diz com aquilo que esse faz, sem qualquer controlo sob o observado (Vale, 2004).

No decurso da presente investigação, a investigadora tomou, numa primeira fase, uma posição passiva em relação ao que se pretendia estudar. Assim, registou características do contexto em estudo, dos participantes, das atividades desenvolvidas e das interações estabelecidas entre os diversos atores do meio. Posteriormente, foi assumida uma posição interativa em relação ao observado, onde a investigadora passou a ter um papel de professora-investigadora. Neste caso de observação participante, houve cuidados que foram tidos em consideração, nomeadamente no que diz respeito ao tempo, dado que o duplo papel pode condicionar o registo eficaz e sistemático das observações efetuadas (Vale, 2004). Consciente deste aspeto, a investigadora preveniu-se, organizando de forma cuidada e sistemática as suas observações e pôde, dessa forma, focalizar a sua atenção nos aspetos mais relevantes para a compreensão do fenómeno em análise.

Questionários

As técnicas de recolha de dados em que a informação é obtida, inquirindo os sujeitos, podem ser agrupadas sob a designação geral de inquérito. Este envolve sempre a administração de perguntas a indivíduos que podem recair sobre atitudes, valores ou opiniões, dependendo do seu objetivo. Quando as questões são apresentadas através de um formulário que o inquirido administra a si próprio, o inquérito designa-se por questionário (Coutinho, 2014). Este constitui um meio eficaz e rápido de aquisição de dados numa investigação (Vale, 2004) e permite inúmeras possibilidades quanto ao formato das questões formuladas (Coutinho, 2014).

No decorrer da presente investigação, e antes de iniciada a abordagem ao conteúdo gramatical em estudo, foi elaborado e aplicado um questionário a toda a turma (anexo 2) com o desígnio de compreender a relação dos alunos com a disciplina de Português, nomeadamente com a Gramática e com os conteúdos explorados nesse domínio. A investigadora optou por estar presente aquando da administração direta dos

questionários, proporcionando o esclarecimento de dúvidas emergentes da leitura das questões e assegurando o preenchimento do mesmo na íntegra.

Ao longo da concepção deste instrumento de recolha de dados, foram prestados especiais cuidados. Assim, considerou-se o objetivo do mesmo, a população que se pretendeu estudar, a linguagem utilizada na formulação das questões e o tipo de resposta implicada, de forma a potencializar a ferramenta utilizada. Ainda em relação às questões, optou-se pela clareza e concisão, formulando-se tanto questões fechadas e, por isso, de tratamento dos resultados mais fácil, como questões abertas, mas com dados mais ricos.

Documentos

Os documentos são uma outra fonte de evidência num estudo qualitativo. Segundo Vale (2004), independentemente de serem ou não produzidos pelos participantes no estudo, estes incluem tudo o que existe antes e durante a investigação e os dados obtidos a partir dos mesmos devem ser utilizados de forma idêntica àqueles que são conseguidos com as observações e entrevistas.

Na presente investigação, recorreu-se a documentos oficiais da organização educativa onde se desenvolveu a intervenção pedagógica e a documentos produzidos pelos participantes. Os primeiros, facultados pela instituição de ensino, permitiram à investigadora obter informações acerca da escola e meio envolvente e da biografia e percurso escolar dos sujeitos abrangidos no estudo. Por sua vez, os segundos constituíram parte fundamental para a recolha e análise de dados, na medida em que possibilitaram a justaposição com as entrevistas, tornando-se bastante reveladores. Estes assentaram na realização de três tarefas gramaticais isoladas - O Laboratório da Língua I (anexos C, D e E) , II (anexo F) e III (anexo H) que, mais à frente, se descreverão em pormenor. Todo o trabalho foi desenvolvido em sala de aula e individualmente por cada aluno da turma. O “Laboratório da Língua II” foi implementado antes de qualquer intervenção didática em Português, mas após o questionário e sucessivas tarefas de o “Laboratório da Língua I ”. Por sua vez, o “Laboratório da língua III” foi desenvolvido depois das entrevistas e implicou a intervenção didática por parte da investigadora. Esta

opção permitiu confrontar as concepções dos participantes antes e durante a abordagem reflexiva em torno dos conteúdos gramaticais em contexto natural e detetar concepções alternativas que se mantiveram mesmo após a intervenção didática por parte da investigadora.

Entrevistas

A entrevista, tal como o questionário, visa a obtenção de informação com recurso a questões que são colocadas ao entrevistado pelo investigador, pressupondo uma interação conduzida face a face entre os dois. Não obstante, poderá ser mais útil que um questionário, já que permite a solicitação de esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora (Coutinho, 2014).

Esta técnica de recolha de dados tem como finalidade obter informações que não podem ser observáveis de forma direta, como concepções, emoções, intenções e acontecimentos passados. É um dos modos mais eficazes de recolher informação e procura detetar a perspetiva sobre determinado assunto do ponto de vista do entrevistado (Vale, 2004).

Na investigação desenvolvida foi realizada uma entrevista por cada caso selecionado, perfazendo assim um total de duas. Estas ocorreram antes da intervenção didática da investigadora e depois de aplicado o questionário e realizadas as tarefas gramaticais de o “Laboratório da Língua I” e o “Laboratório da Língua II”.

Tiveram como principal objetivo clarificar determinados aspetos ligados com a resolução individual dos alunos nas tarefas e exercícios propostos no Laboratório da Língua II. Neste momento de partilha, os entrevistados justificaram as opções tomadas aquando da identificação dos sujeitos das frases e esclareceram a sinalização de alguns sujeitos nulos, explicitando as suas estratégias de resolução e verbalizando o seu raciocínio.

Como as resoluções diferem de aluno para aluno, optou-se por realizar entrevistas do tipo semiestruturada. Isto é, não foram de carácter tão fechado como as estruturadas, nem tão aberto como as não estruturadas, carecendo, desta forma, a elaboração prévia de um

pequeno guião de questões (anexo G) que apenas auxiliou a condução do diálogo entre entrevistador e entrevistados. Ainda assim, as entrevistas foram encaminhadas de acordo com as respostas dos inquiridos, (re)formulando-se questões no próprio momento por forma a extrair, de forma natural, mais e melhor informação. Constituíram, deste modo, uma importante estratégia de recolha de dados, permitindo à investigadora a validação das respostas dos participantes, recolhidas com recurso aos outros métodos acima mencionados.

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas com a aprovação dos alunos e autorização dos respetivos encarregados de educação. No decorrer das mesmas, a investigadora tomou algumas precauções de forma a não criar enviesamento dos dados: apresentou o seu objetivo aos sujeitos e garantiu confidencialidade, permitiu aos mesmos estarem à vontade e falarem livremente sobre as suas ideias, acenou com a cabeça e utilizou expressões faciais apropriadas, pediu a clarificação de respostas estranhas, estimulando os entrevistados a serem mais específicos, respeitou os silêncios, possibilitando a organização de pensamentos e não tentou, em momento algum, modificar pontos de vista nem avaliar a informação ouvida.

Gravações de áudio e vídeo

Entre a variedade de instrumentos de recolha de dados utilizados no decurso da presente investigação encontram-se as gravações de áudio e vídeo. Segundo Sousa (2009), a vídeo-gravação tem-se tornado um vantajoso e quase imprescindível instrumento de recolha de dados em educação, registando e repetindo fielmente os acontecimentos sucedidos.

Dada a impossibilidade prática de transcrever tudo aquilo que se diz e que se faz, durante as entrevistas realizadas aos casos do estudo e ao longo da intervenção em contexto pedagógico, foram utilizados um gravador e uma câmara de vídeo com a finalidade de registar as verbalizações, expressões, comportamentos, relações, deslocações e mímicas dos sujeitos envolvidos. Esta estratégia possibilitou à investigadora

uma nova visão de situações particulares anteriormente despercebidas, conferindo maior rigor à investigação.

Por forma a minimizar o efeito perturbador do equipamento de gravação no trabalho e concentração dos alunos em sala de aula, procurou-se usá-lo com a máxima discrição. Para o efeito, houve um período de adaptação dos participantes, usando esta técnica em aulas antecedentes àquelas que se pretendia e interessava gravar e informou-se que a presença do equipamento se destinava apenas a auxiliar a recolha de respostas e comentários e nunca a avaliá-los.

Métodos de recolha de dados	Objetivos
Observações	Caracterizar os alunos e as suas atividades no contexto da ação. Apreender o real de forma mais focalizada.
Questionários	Reconhecer a relação dos alunos com a disciplina de Português, com a Gramática e seus conteúdos.
Documentos oficiais da organização educativa	Obter informações acerca da escola e meio envolvente e da biografia e percurso escolar dos sujeitos abrangidos no estudo.
Documentos produzidos pelos alunos	Identificar as conceções dos alunos acerca do sujeito frásico. Verificar a operacionalização das conceções. Promover a observação, problematização, análise e compreensão de dados gramaticais. Criar momentos de exercícios de treino. Avaliar as aprendizagens efectuadas.
Entrevistas	Clarificar determinados aspetos ligados com a resolução individual dos alunos nas tarefas e exercícios propostos no Laboratório da Língua II.
Gravações de áudio e vídeo	Registar as verbalizações, expressões, comportamentos, relações, deslocações e mímicas dos alunos.

Quadro 1: Métodos de recolha de dados utilizados ao longo do estudo

Etapas do estudo

O presente projeto de investigação passou essencialmente por três fases distintas, desde o propósito inicial de o efetuar até ao momento em que se torna publicamente acessível.

Num primeiro momento, na fase de preparação, pensou-se e planeou-se a investigação, delimitando-se o campo de pesquisa e elaborando-se um esboço inicial de acordo com as observações efetuadas no contexto.

A fase seguinte, de execução, correspondeu ao trabalho de campo, ao desenvolvimento das ações que se projetaram realizar, à experimentação, observação e aplicação dos instrumentos e à recolha dos dados. Neste momento, as ideias iniciais foram amadurecendo em gradual aperfeiçoamento e a amostra e a metodologia de investigação tornaram-se cada vez mais claras e precisas.

A terceira fase da investigação consta da análise dos dados recolhidos e corrente relatório escrito, no qual se descreve todo o trabalho efetuado, com o propósito de ser publicado e partilhado com a comunidade científica.

A fim de sistematizar as diferentes fases em que se demarcou o estudo, apresenta-se a evolução do mesmo, sob a forma de quadro.

Fases	Procedimentos
1ª fase	Observação da turma. Definição da problemática a trabalhar. Escolha da metodologia de investigação. Seleção dos casos.
2ª fase	Recolha de referências bibliográficas. Seleção, organização e formulação das tarefas. Pedido de autorização aos encarregados de educação (anexo 1). Aplicação dos instrumentos de recolha de dados. Intervenção didática – Laboratórios da Língua I, II e III.
3ª fase	Análise dos dados e redação do relatório.

Quadro 2: Procedimentos realizados ao longo do estudo

Descrição da intervenção didática

O presente estudo foi desenvolvido em contexto de sala de aula durante um período de três semanas, compreendido entre 12 e 30 de maio de 2014. As aulas de português aconteciam três vezes por semana e tinham a duração de noventa minutos. Desta forma, a investigadora teve a oportunidade de lecionar um total de nove aulas.

Durante a prática letiva de português, no contexto da PES II, foram exploradas diferentes competências referidas no Programa de Português e Metas de Aprendizagem para o ano de escolaridade em questão: ler textos diversos, conhecer a estrutura de cada um deles e planificar a sua escrita, interpretar e produzir discursos orais com diferentes finalidades, analisar e estruturar unidades sintáticas, reconhecer e conhecer classes de palavras, explicitar aspetos fundamentais da morfologia, entre outros.

Como o tempo parecia ser escasso para conciliar a concretização deste estudo e o processo ensino-aprendizagem das variadas competências expressas no currículo, a investigadora optou por dispor apenas de parte de algumas aulas para a implementação do projeto. Houve o cuidado de, ao longo das mesmas, se apresentar tarefas que permitissem e facilitassem o exercício dos conteúdos curriculares e o alcance dos objetivos traçados para a presente investigação. As planificações das aulas de Português foram feitas num momento prévio a todas as intervenções, todavia, encontravam-se em contínua revisão de modo a aprimorar pormenores considerados pertinentes. As tarefas eram distribuídas pelos alunos, que as concretizavam individualmente, depois de terem sido apresentadas e clarificadas. Durante a realização das mesmas, a investigadora preocupou-se em circular pela sala de aula, acompanhado o trabalho dos alunos e esclarecendo eventuais dúvidas, sem com isso comprometer a autonomia e raciocínio dos mesmos. Apresentam-se, assim, a descrição e objetivos de cada uma das tarefas aplicadas neste estudo.

O Laboratório da língua I – o que já sei!

As três tarefas do *O Laboratório da Língua I – o que já sei!* (anexos C, D e E) foram concebidas para identificar as concepções dos alunos da turma acerca da função sintática sujeito. Aplicadas após o questionário e antes das entrevistas, englobavam um total de quatro questões e realizaram-se em três momentos distintos. Optou-se por esta distribuição, já que três das quatro questões eram de resposta aberta e podiam causar alguma desmotivação nos alunos, que se revelavam pouco apreciadores do ato de escrita.

No primeiro momento (anexo C), numa das aulas de Português lecionadas, os alunos tinham de responder à seguinte questão: “Imagina que tinhas de explicar a um colega teu o que é o sujeito de uma frase. O que lhe dirias?”. Como era a questão mais abrangente e que, aparentemente, exigiria maior explicitação por parte dos alunos, foi a primeira a ser apresentada. Esperava-se que os alunos definissem a categoria sintática em estudo, expusessem os diferentes tipos de sujeito e apresentassem frases-exemplo.

Num segundo momento (anexo D) e já numa outra aula, cada aluno deveria explicar por escrito que tipo de raciocínio emprega no momento de identificação do sujeito de uma frase. Era-lhes apresentada a seguinte tarefa: “Explica como fazes para saber qual o sujeito de uma frase.”. Aqui, o objetivo era que os alunos identificassem as estratégias individuais a que recorrem na resolução de exercícios de identificação do termo da oração em estudo.

Numa outra aula, no último momento (anexo E), os alunos tinham de dar resposta a duas questões. Na primeira, de resposta fechada, tinham de selecionar, de entre uma lista de classes de palavras apresentadas, aquelas que podem incluir-se na função sintática de sujeito. Aparentemente, e segundo os alunos, foi a questão mais simples e, por isso, a única de resposta imediata. No que respeita à segunda questão, pretendia-se que os alunos explicassem em que parte da frase se pode localizar o sujeito, argumentando se existe ou não uma posição única para o mesmo e, em caso afirmativo, identificá-la.

Embora cada uma das questões apresentasse um objetivo específico, era comum a todas o trabalho reflexivo sobre a língua, ainda que desligado dos propósitos

comunicativos com que os alunos a utilizam enquanto falantes. É de ressaltar que, em nenhum momento, se pretendeu avaliar de forma quantitativa e/ou qualitativa as exposições apresentadas pela turma. Ao invés disso, a investigadora apenas ambicionou identificar as concepções prévias dos alunos para, mais tarde, analisar a sua consistência no momento de as operacionalizar, isto é, aquando da realização de tarefas gramaticais que as evocam.

O Laboratório da Língua II – aplicando o que já sei!

Numa sessão após a recolha das concepções prévias dos alunos da turma acerca do sujeito da frase e anterior a qualquer intervenção pedagógica, revelou-se pertinente confrontá-las com as concepções aplicadas no momento de operacionalizar o conhecimento. Nesta etapa, foi apresentada e distribuída pelos alunos uma ficha de trabalho (anexo F) – *O Laboratório da Língua II – aplicando o que já sei!* - sobre o conteúdo em análise. A investigadora esclareceu que deveria ser realizada individualmente e com uma duração máxima de quarenta e cinco minutos e, por forma a clarificar dúvidas comuns na interpretação dos enunciados, começou por apresentar todos os exercícios fazendo uso de uma linguagem simples e apropriada.

A ficha de trabalho era constituída por cinco exercícios, sendo que alguns deles se encontravam divididos por mais que uma alínea e/ou subalíneas.

No primeiro exercício, os alunos tinham de ler atentamente oito frases e identificar o sujeito de cada uma delas, sublinhando-o. As frases eram simples, maioritariamente do tipo sujeito-verbo-objeto e na forma declarativa. Todas apresentavam sujeito, simples ou composto, constituído quer por um ou mais nomes próprios ou comuns quer por pronomes pessoais.

No exercício dois, composto por duas alíneas e cada uma delas com uma subalínea, os alunos tinham de (1) completar seis frases, acrescentando, nas três primeiras, um predicado e, nas seguintes, um sujeito que lhes concedessem um carácter gramaticalmente correto e (2) afirmar se era ou não possível atribuir um predicado e um sujeito sugeridos pela investigadora para duas frases distintas, justificando a sua resposta.

Posteriormente, no terceiro exercício, os alunos tinham de identificar diante de outras quatro frases as que tinham e as que não tinham sujeito. Este exercício exigia um pouco mais de concentração por parte dos alunos, uma vez que as únicas duas frases que continham um sujeito com realização fonética na representação sintática, o apresentavam depois do predicado e no final das mesmas. Ainda neste exercício, os alunos deviam explicar o motivo pelo qual afirmaram que algumas das frases não tinham sujeito. Aqui deveriam ter presentes não só a noção de sujeito simples e composto, mas a de sujeito nulo, já que numa das orações o referente não era recuperável pela pessoa verbal (sujeito nulo indeterminado) e na outra o verbo era impessoal (sujeito nulo expletivo).

No exercício quatro, os alunos tinham de assinalar em oito orações o tipo de sujeito que identificavam em cada uma delas – sujeito com um grupo nominal, sujeito com dois grupos nominais ou sujeito nulo. As frases eram simples, do tipo declarativo e apresentavam o sujeito em diferentes posições - aquelas que apresentavam sujeito nulo ou expressavam fenómenos da natureza ou este estava subentendido. Para além dos objetivos considerados nos exercícios antecedentes, procurou-se perceber se os alunos eram capazes de identificar sujeitos constituídos por um ou mais do que um grupo nominal e se era clara a distinção entre sujeito com dois grupos nominais e sujeito com um grupo nominal de núcleo no plural.

Por último, o quinto exercício exigia que os alunos conhecessem as classes de palavras estudadas até então para poderem formar frases com diferentes tipos de sujeitos solicitados – sujeito simples com um pronome, sujeito simples com um nome, sujeito simples com um determinante e um nome, sujeito composto com um nome e um pronome, sujeito composto com dois nomes e sujeito composto com dois pronomes – e identificá-los, rodeando-os.

O Laboratório da língua III – o que acrescento ao que já sabia!

Este exemplo de laboratório gramatical, realizado numa única sessão, constitui uma etapa de consolidação da definição de sujeito da frase e numa sistematização das suas

características e propriedades, através da correção da ficha de trabalho aplicada no *Laboratório da Língua II – aplicando o que já sei!*. Os dados de partida e de chegada estão de acordo com os objetivos projetados para o ano de escolaridade em causa, explorando apenas o sujeito simples e composto e os sujeitos nulo subentendido e nulo expletivo. Foi concretizado após a recolha das conceções dos alunos (*Laboratório da Língua I e II*) e das entrevistas posteriores a esses momentos.

No primeiro exercício, como já foi referido, os alunos tinham de ler atentamente oito frases e identificar o sujeito de cada uma, sublinhando-o. Desta forma, a investigadora começou por lançar à turma a questão “Mas afinal, o que é o sujeito?” e incentivou-a a ler com atenção oito pares de orações apresentadas em suporte *powerpoint* que incluíam as apresentadas na ficha e outras de carácter agramatical.

a) A Paula foi ao cinema.	a) *A Paula foram ao cinema.
b) O meu primo telefonou à avó.	b) *O meu primo telefonaram à avó.
c) O Rui, a Rita e eu andámos juntos na escola.	c) *O Rui, a Rita e eu andei juntos na escola.
d) Hoje, o António comeu mais que o habitual.	d) *Hoje, o António comi mais que o habitual.
e) Joana, o Paulo chegará atrasado à reunião.	e) *Joana, o Paulo chegarás atrasado a reunião.
f) Elas são encantadoras.	f) *Elas sois encantadoras.
g) Está podre essa maçã?	g) *Estamos podre essa maçã?
h) A leitura preenche os meus tempos livres.	h) *A leitura preencheis os meus tempos livres.

Quadro 3: Frases para observação e análise

Diante do exibido, a investigadora pediu aos alunos que verificassem a gramaticalidade das frases assinaladas com um asterisco e a turma foi capaz de afirmar que essas continham um erro de concordância, embora com uma linguagem própria da idade. Depois, os alunos tiveram de comparar e identificar as diferenças entre três grupos de frases: a), b), c) e seus pares; d), e), f) e seus pares e, por último, g), h) e seus pares. Nas três primeiras, manteve-se a pessoa verbal, mas alterou-se o número, nas três seguintes aconteceu o contrário e nas duas últimas houve alteração da pessoa e número. O momento seguinte implicou o registo da conclusão que esta análise permitiu extrair e foi feito através de uma frase que os alunos tiveram de completar: “Os termos essenciais de uma oração são o _____ e o _____ e devem concordar em

_____ e em _____.” Só depois desta dedução, a investigadora pediu a diferentes alunos que identificassem o sujeito das oito frases inicialmente apresentadas na ficha. Ainda assim, e diante de outras dificuldades verificadas na identificação do sujeito de algumas frases, a investigadora incentivou os alunos a substituir os sujeitos por eles selecionados por um pronome pessoal, verificando a validação ou não do sentido da frase obtida e, se necessário, inverter a ordem da frase. Em algumas frases de sujeito não composto por um ou mais nomes próprios ou com sujeito em final de frase este exercício possibilitou a desconstrução dos erros empregados pelos alunos.

Graças a este trabalho a correção do exercício seguinte, o segundo, não exigiu por parte da investigadora grandes explicações. Os alunos atribuíram facilmente predicados e sujeitos às frases que se encontravam por concluir e conseguiram explicar o motivo pelo qual um dos predicados e um dos sujeitos sugeridos pela investigadora não seriam hipóteses válidas nas orações apresentadas. Aqui, a turma recorreu a uma linguagem mais formal de acordo com o que fora explorado no exercício anterior.

O terceiro exercício foi para os alunos o mais complexo e mais abstrato. Tal como aconteceu no primeiro, os alunos tinham num primeiro momento de identificar diante de quatro frases as que tinham e as que não tinham sujeito. Diante das dificuldades verificadas, a investigadora distribuiu pelos alunos diferentes gramáticas do ensino básico e pediu aos alunos que, em pequenos grupos de trabalho, recolhessem a definição de sujeito nulo, os seus diferentes tipos e frases-exemplo para cada um deles. Depois de algum tempo concedido, alguns alunos expuseram as aprendizagens realizadas e foram capazes de corrigir o exercício da ficha com facilidade. Explicaram o motivo pelo qual duas das frases apresentavam sujeito nulo e foram capazes de sugerir outros exemplos.

Como já foi referido, o quarto e penúltimo exercício exigia aos alunos a distinção entre diferentes tipos de sujeito - sujeito com um grupo nominal, sujeito com dois grupos nominais ou sujeito nulo. Mais cientes da noção de sujeito, os alunos mostraram-se muito participativos na resolução e não evidenciaram dificuldades significativas. Foram capazes de diferenciar sujeito com dois grupos nominais e sujeito com um grupo nominal de

núcleo no plural, identificar sujeito nulo subentendido ou expletivo em frases que expressavam fenómenos da natureza.

Por último, na construção de frases com a inclusão de tipos de sujeitos ditados pela investigadora - sujeito simples com um pronome, sujeito simples com um nome, sujeito simples com um determinante e um nome, sujeito composto com um nome e um pronome, sujeito composto com dois nomes e sujeito composto com dois pronomes – os alunos tiveram um desempenho ordinário. As classes de palavras solicitadas eram dominadas por quase todos os alunos e, com maior ou menor precisão, cumpriram o solicitado no exercício. Este permitiu aos alunos tomar consciência de que o sujeito não é apenas formado por um nome comum ou próprio, como muitos tinham avançado nas semanas anteriores à intervenção pedagógica.

Como síntese, a investigadora promoveu o debate na turma, incentivando a exposição das novas descobertas ao longo da sessão. Os alunos referiram a concordância entre sujeito e predicado, a inversão da ordem dos constituintes da frase e a utilização do pronome pessoal como estratégias de identificação do sujeito, a posição não fixa desse na frase e identificaram classes de palavras diferentes do nome próprio que podem constituir o seu núcleo. Estas características foram registadas em grande grupo na ficha de trabalho.

Fases da intervenção educativa	Objetivos
Laboratório da Língua I (anexos C, D e E)	Identificar as conceções dos alunos acerca do sujeito frásico.
Laboratório da Língua II (anexo F)	Verificar a operacionalização das conceções desses aquando da realização de tarefas que as envolvem.
Laboratório da Língua III (anexo H)	Promover a observação, problematização, análise e compreensão de dados gramaticais acerca do sujeito. Criar momentos de exercícios de treino. Avaliar as aprendizagens efectuadas.

Quadro 4: Fases da intervenção educativa

Procedimentos de análise de dados

Depois de recolhidos os dados, através de diferentes instrumentos, existe a necessidade de se processar o seu estudo para se poder chegar a inferências. Segundo Vale (2004), analisar é um processo de estabelecer ordem, estrutura e significado na imensa totalidade de dados recolhidos em contexto de investigação. Assim, a análise dos dados constitui um dos momentos mais relevantes e delicados da tarefa investigativa, já que é nesta fase que se impõe a significação de toda a informação obtida no decurso de um estudo.

Pelo seu carácter livre e flexível, os modelos qualitativos produzem uma grande quantidade de informação descritiva que necessita ser organizada e reduzida por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo e extrair as conclusões finais (Coutinho, 2014). Neste sentido, Miles e Huberman (1994, citados em Vale, 2004) propõe um modelo de análise que inclui três processos dinâmicos : a redução dos dados, a apresentação dos mesmos e as conclusões. O primeiro refere-se à seleção, transformação e organização dos dados recolhidos através dos diversos instrumentos de recolha, de forma a condensá-los e a facilitar o trabalho que se segue. A apresentação dos dados constitui uma fase capital e imprescindível na origem de conclusões, já que se define pela reunião de informação organizada e compactada. Por último, a extração de conclusões permite atribuir significado aos dados recolhidos de forma explícita e fundamentada. Este modelo de análise apresenta-se como um processo cíclico e interativo no qual os três processos envolvidos se encontram em relação permanente.

Apesar de não haver um único sistema de análise de dados, o investigador deve apresentar de forma sólida os dados descritivos, afastando-se o menos possível dos mesmos. Nesta investigação, e depois da recolha de dados, a investigadora sentiu a necessidade de criar categorias. Para o efeito, foram procuradas regularidades nos dados obtidos ao longo de todo o estudo.

Para Lincoln e Guba (1985, citados em Vale, 2004) devem seguir-se algumas recomendações na construção de categorias: (1) devem espelhar o desígnio da investigação, (2) devem ser exaustivas contemplando todos os itens dos documentos, (3)

devem ser exclusivas, (4) devem ser independentes, não afetando a classificação de dados, e (5) devem resultar de um princípio simples de classificação.

De acordo com as recomendações dos autores supramencionados, a investigadora criou categorias de análise, tendo em consideração o propósito do estudo, as orientações, o seu conhecimento e o resultado do processo de construção expresso pelos participantes. Desta fase, culminaram quatro categorias: i) definição e caracterização do sujeito de uma frase, ii) sujeitos identificados, iii) raciocínios e estratégias implicados no momento da sua identificação e iv) sujeitos identificados após intervenção didática.

A primeira categoria abrange as ideias prévias que os alunos têm acerca do sujeito – a definição global do conceito, os tipos de sujeito conhecidos, as estratégias que dizem aplicar no momento da sua identificação e a posição onde pode surgir numa frase. À segunda, interessa focalizar quais os elementos que, de facto, os alunos marcam como sujeito nos momentos de resolução das tarefas. A terceira pretende analisar mais em pormenor o modo dessa resolução e o tipo de raciocínio implicado, comparando-o com as conceções previamente recolhidas. Por último, na quarta categoria, interessa verificar se existem ou não evidências de alterações de desempenho gramatical, recolhendo os elementos que alunos marcam como sujeito após a intervenção educativa.

Como quando efetuamos uma investigação há a necessidade de questionar a sua validade, importa agora analisar a proposta de Miles e Huberman (1994, citados em Vale, 2004) na qual os autores indicam os critérios e respetivas técnicas a ter em atenção por forma a garanti-la, fazendo especial referência àqueles que sustentaram o presente trabalho qualitativo – confirmabilidade, fidedignidade, credibilidade.

A confirmabilidade tem a ver com a garantia de que as ideias pré-concebidas do investigador não interferem com a validade das conclusões, dependendo estas apenas dos participantes e das condições do estudo. Neste sentido, ao longo do estudo, a investigadora adotou uma posição cautelosa e aberta, gravando e transcrevendo exatamente o que fora enunciado pelos sujeitos do estudo.

Relativamente à fidedignidade, esta assume o papel de verificar se o estudo é consistente e reflete confiança, ao ponto de se verificarem resultados semelhantes caso a investigação seja repetida por outro investigador.

Por sua vez, a credibilidade pretende saber se os resultados de um estudo fazem sentido e são credíveis para as pessoas que estudamos e para os outros leitores. Sob este ponto de vista, foram consideradas algumas estratégias ao longo deste estudo com o intuito de assegurar a credibilidade do mesmo: envolvimento prolongado no terreno, observação persistente, reunião de materiais adequados, revisão pelos pares, confirmação pelos participantes e, por último mas não menos importante, a triangulação dos dados recolhidos através de diferentes fontes.

Em suma, a análise de dados constitui um processo exaustivo em movimento que permitiu à investigadora ordenar e atribuir significado aos dados recolhidos e triangulados ao longo do estudo, de acordo com o objetivo do mesmo.

Capítulo IV – Análise e interpretação dos dados

Este projeto sustenta-se numa investigação do tipo qualitativo com design de estudo de caso por forma a garantir um conhecimento aprofundado da realidade. Neste pressuposto, e como forma de contextualização, serão apresentadas neste capítulo, de forma genérica, as características da turma envolvida, fazendo referência à relação dos alunos com o português e seus domínios. Por sua vez, de uma forma mais pormenorizada, serão também caracterizados cada um dos casos estudados, a sua relação com o português e o seu desempenho na presente investigação.

A Turma

Caracterização e relação com o Português

Este estudo foi desenvolvido numa turma de 5º ano de escolaridade, de um Agrupamento Vertical de Escolas de Viana do Castelo, constituída por vinte alunos, sendo dez alunos do sexo masculino e dez do sexo feminino. O grupo de alunos apresenta diferentes ritmos de trabalho e níveis de desempenho e responsabilidade diferenciados. Existem, como em todas as turmas, alunos inquietos, faladores, distraídos, atentos e interessados. De uma forma geral, a turma apresenta um comportamento modelar e excetuando dois alunos todos os outros frequentam o 5º ano pela primeira vez.

Quanto ao desempenho dos alunos face às aprendizagens dos conteúdos da disciplina de Português, pode afirmar-se que, na sua globalidade, todos apresentam resultados razoáveis. Ao nível da Compreensão do Oral, a maioria dos alunos sabe escutar e retém a informação essencial, interpretando corretamente a informação ouvida. No que diz respeito à Expressão Oral, os alunos apresentam e defendem opiniões, justificando-as com pormenores ou exemplos e concluindo-as de forma adequada, produzem discursos orais coerentes e relatam ocorrências e fazem descrições com algum grau de formalidade. Relativamente à competência da Leitura, alguns elementos da turma revelam alguma dificuldade em ler textos com precisão, rapidez e expressividade.

No entanto, todos os alunos são capazes de fazer apreciações pessoais de textos, descobrindo alguns significados implícitos nos mesmos e tomando consciência do modo como os temas e os valores são representados. Na Escrita, a maioria dos alunos escreve legivelmente e com alguma correção ortográfica e de pontuação. Todavia, no recurso autónomo a processos de planificação, textualização e revisão, e na produção de textos coerentes e coesos os alunos assumem algumas falhas. Nesta competência, um aluno de nacionalidade brasileira distancia-se ainda mais do grande grupo. Quanto à Gramática, muitos dos aprendizes conseguem, com base em práticas de experimentação, descobrir regularidades na estrutura e no uso da língua e identificar e classificar unidades, utilizando a terminologia adequada. Ainda assim, a mobilização dos conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e receção de enunciados orais e escritos nem sempre é bem conseguida. Esta deficiência revela a necessidade de trabalhar, de forma consistente, a gramática como competência promotora de melhores desempenhos na escrita e na oralidade.

Antes de iniciar a regência foi aplicado um questionário a toda a turma por forma a perceber a relação dos alunos com o Português. Em resultado da análise do questionário, verificou-se que cinco alunos referiram que este era a disciplina que mais gostavam e seis indicaram que era a que gostavam menos. No questionário procurava-se também perceber, através dos alunos que não gostavam da disciplina, qual a relação que mantinham com a mesma. Aqui a investigadora verificou afirmações muito idênticas nas quais prevaleciam ideias como “não gosto de ler e escrever porque demora muito tempo”, “gosto mais das outras porque o português não é de pensar muito e não se faz muitos exercícios como na matemática”, “fazemos sempre as mesmas coisas que é lermos os textos e respondemos às perguntas do texto e é sempre igual”.

Conhecer o gosto dos alunos relativamente ao trabalho desenvolvido por cada domínio do Português bem como por cada conteúdo da gramática foi uma intenção que não se descurou no questionário. Assim, relativamente à quarta questão do mesmo, que fazia referência à ordem de preferência dos alunos pelos domínios da disciplina, a grande maioria apontou a oralidade e a educação literária como os que mais gostavam de trabalhar em sala de aula e a escrita e gramática como os que menos gostavam. Por sua

vez, e mais especificamente sobre a gramática, o conteúdo com mais adeptos foi o que respeita os tipos e formas da frase e os menos apreciados foram as funções sintáticas e a articulação entre frases.

Outra das intenções da investigadora foi perceber como achavam os alunos ser a forma mais fácil de aprender e trabalhar a gramática. Uma parte significativa da turma indicou a resolução de “muitos exercícios” e posterior “correção no quadro” da sala como maneira facilitadora e promotora da “memorização”. Nenhum aluno referiu o trabalho em grande grupo, a aprendizagem pela descoberta e o método reflexivo como estratégias de aprendizagem e de trabalho da gramática, evidenciando a não familiarização com as mesmas.

Os casos

A Ana

A Ana como aluna

A Ana é a aluna da turma com melhor aproveitamento escolar e, mesmo consciente disso, nunca deixa de se aplicar e querer mais e melhor para si. Está envolvida em muitas atividades extra curriculares, incluindo o teatro que ocupa muito do seu tempo devido aos ensaios e peças constantes. A Ana realizava sempre os trabalhos de casa, apresentando brio e gosto pelo que fazia e, em termos de sociabilidade, mantinha uma boa relação com todos os elementos da turma e contribuía de forma pertinente nos trabalhos de pequeno ou grande grupo. Nunca fora considerada um elemento perturbador do normal funcionamento das aulas, no entanto, algumas vezes, distraía-se com as colegas mais próximas. É uma aluna bastante participativa e oferecia-se, frequentemente, para fazer as correções no quadro da sala.

Quanto à relação da aluna com o Português, embora não a apontando como disciplina favorita, a própria diz que “é boa e eu gosto porque tem muitas coisas parecidas com o teatro”.

Dentro dos domínios da língua, aquele que mais gosta de trabalhar é a educação literária, seguindo-se a leitura, a oralidade e a gramática e, por fim, a escrita. No que respeita aos conteúdos da gramática, a aluna apontou os constituintes da frase, os tipos e formas de frase e a articulação de frases como aqueles que mais gosta de estudar e as funções sintáticas como o menos interessante.

Na aulas de Português, insistia bastante no questionamento, sendo da opinião que a melhor forma de aprender e trabalhar o Português, e conseqüentemente a gramática, é “estar muito atenta, perceber todas as explicações da professora e depois fazer os exercícios com concentração”.

A Ana, diante de estimulação, é das alunas com maior capacidade de transposição do seu raciocínio através da comunicação verbal. No entanto, na entrevista realizada mostrou-se um pouco mais inibida que o normal, deixando-se intimidar pelo material de gravação.

A Ana e a sua experiência gramatical

Depois de apresentar a Ana como aluna pretende-se analisar, na secção seguinte, o seu desempenho nas tarefas que foram desenvolvidas ao longo deste estudo, i) mostrando como define e caracteriza o sujeito de uma frase, ii) apresentando os elementos que marca como sujeito e iii) os raciocínios e estratégias que implica na sua identificação e iv) evidenciando as posteriores alterações de desempenho gramatical.

i) Definição e caracterização do sujeito

A análise desta categoria reflete a ideia que a Ana tem acerca de sujeito de uma frase, a sua definição, os tipos que conhece, as estratégias que diz aplicar na identificação do mesmo e o que sabe sobre a sua distribuição na frase. Para além do que a aluna foi dizendo ao longo das aulas, foram as tarefas propostas no Laboratório da Língua I (anexos C, D e E), anteriores a qualquer intervenção didática, que melhor permitiram a extração destes dados.

Para a Ana, “o sujeito numa frase é a pessoa que pratica a ação (verbo) indicado na frase” e “pode ser feminino (A Rita...)” ou “masculino (O João...)”. Aqui pode constatar-se que a aluna estabelece uma correspondência entre o sujeito e um ser agente, físico e humano, caracterizado pelo critério semântico apresentado na revisão literária deste estudo.

Demonstra-se familiarizada com os conceitos sujeito nulo e composto ao referenciar o primeiro como “um sujeito em que não indica mesmo quem é o sujeito mas através do verbo dá para entender quem é” e o segundo como “um sujeito em que há mais do que um grupo nominal” e vai mais longe na explicitação do seu saber ao atribuir frases-exemplo aos dois tipos de sujeito que menciona. Relativamente ao sujeito nulo, apresentou as frases 1) “Rasgaste a folha.”, explicando que para identificá-lo “eu **fasso* assim: eu rasguei / tu rasgaste / ele rasgou... ou seja, conjugo.” e 2) “Comeste o bolo?”, esclarecendo que, tal como no outro caso, percebe-se claramente que “o sujeito era tu pelo número e pessoa em que estava conjugado o verbo”. Por sua vez, a acompanhar a definição que dá para o sujeito composto, apresentou apenas o exemplo “A Rute, o João, o Manuel e a Maria foram...”, sem qualquer explicação.

A Ana afirmou, ainda, que se tivesse de explicar a um colega o que é o sujeito lhe diria que este “nem sempre aparece no início da frase”. Mais tarde, acrescentou que “pode localizar-se no meio” e “também se pode localizar no fim da frase”, apresentando apenas um exemplo, ainda que incorreto, para o segundo caso – “Foi muito importante a resposta da Rita.”. Aqui foi possível entender o raciocínio da Ana, já que a aluna havia referido que, para além de 1) verificar se o grupo nominal se encontra antes do verbo e de 2) atentar o número e pessoa em que está conjugado o mesmo (nos casos de sujeito nulo), sabia qual é o sujeito da frase quando nelas existiam “nomes indicados que não estejam separados por vírgulas do verbo, principalmente se forem nomes de pessoas”.

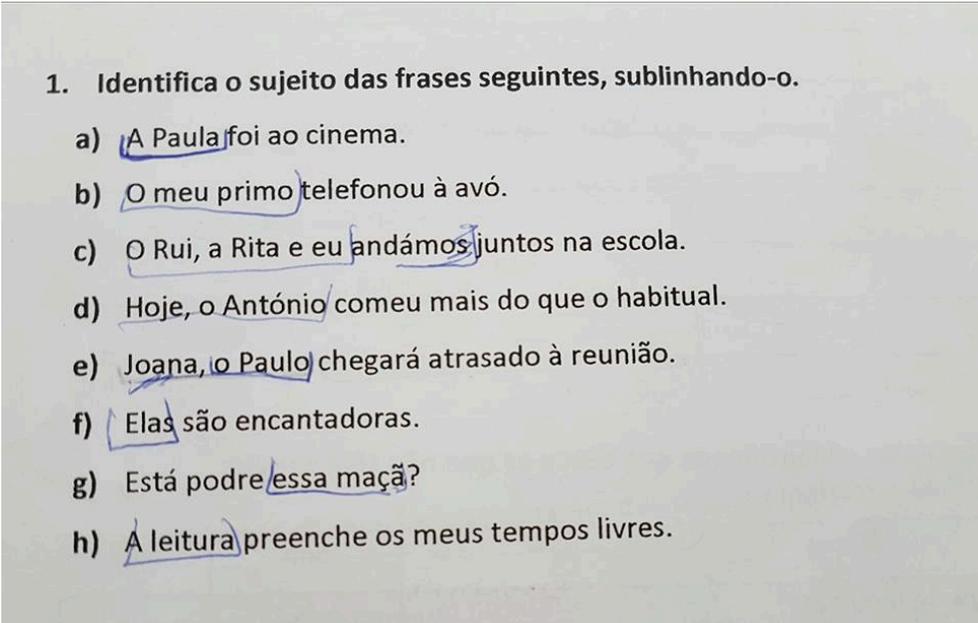
Embora a aluna tenha, de entre uma lista de classes de palavras facultada pela investigadora, selecionado o nome, o pronome, o adjetivo, o determinante, o quantificador e a preposição como possíveis elementos com a função sintática de sujeito, pode verificar-se que os exemplos da categoria sintática em estudo que apresenta são maioritariamente constituídos, nos casos de sujeito simples e sujeito composto, por

nomes próprios. Desta análise, pode deduzir-se que, nos casos de sujeito explícito, há uma identificação desse com o papel temático de agente, isto é, o sujeito lógico, e nos casos de sujeito nulo, uma aceitação dos critérios de concordância em número e pessoa entre sujeito e verbo da frase, isto é, o sujeito gramatical.

ii) Sujeitos identificados

Na análise desta categoria, interessou observar quais os elementos que a Ana identificava como sujeito. Apresentaremos, então, através da sua resolução para as tarefas do Laboratório da Língua II (anexo F), anteriores a qualquer intervenção didática, aqueles que esta marca como sujeito, a classe de palavras a que pertencem e a sua distribuição na frase, tentando sempre perceber de que modo a sua identificação tem subjacente a definição de sujeito apresentada anteriormente por escrito pela aluna, na resolução das tarefas do Laboratório da Língua I (anexos C, D e E).

Desta forma, começamos por expor abaixo a proposta de resolução da Ana para o primeiro exercício realizado no Laboratório da Língua II:



1. Identifica o sujeito das frases seguintes, sublinhando-o.

- a) A Paula foi ao cinema.
- b) O meu primo telefonou à avó.
- c) O Rui, a Rita e eu andámos juntos na escola.
- d) Hoje, o António comeu mais do que o habitual.
- e) Joana, o Paulo chegará atrasado à reunião.
- f) Elas são encantadoras.
- g) Está podre nessa maçã?
- h) A leitura preenche os meus tempos livres.

Figura 1: Resolução da Ana ao exercício 1 do Laboratório da Língua II

Através das identificações feitas pela Ana, pode inferir-se que a aluna reconhece, para além dos nomes próprios, como a própria já havia referenciado, os pronomes pessoais e os nomes comuns como elementos constituintes do sujeito e demonstra alguma capacidade em distanciar-se da definição de sujeito que propôs inicialmente (pessoa que pratica a ação/verbo), ao identificar corretamente “essa maçã” e “a leitura”, nas alíneas g) e h), como sujeitos das frases respetivas. Aqui o núcleo do sujeito é composto pelos nomes comuns “maçã” e “leitura”.

Por sua vez, também se começa aqui a perceber que, no momento de sinalização do sujeito, a aluna não o isola de outras funções sintáticas (como é o caso do modificador do grupo verbal na alínea d)), acabando por manifestar fragilidades no saber respeitante ao conceito em estudo. Ainda no mesmo exercício, na alínea e), a Ana comprovou essa debilidade ao não ser capaz de fazer a distinção entre vocativo e sujeito da frase e, mais, ao contrariar o que já havia dito na definição/explicitação anteriormente apresentada sobre sujeito e sobre uma das suas estratégias no momento de o identificar: a procura de nomes (principalmente de pessoas) que não estejam separados do verbo por vírgulas.

Nas alíneas a), b), c) e f), com sujeitos em posição inicial e constituídos por nomes próprios, pronomes pessoais ou pela combinação dos dois (alínea c)), as sinalizações feitas pela aluna foram acertadas.

Num dos exercícios seguintes, ao invés de ter de identificar os sujeitos da frase, a proposta era criar um por cada predicado apresentado. Vejamos a resolução da Ana:

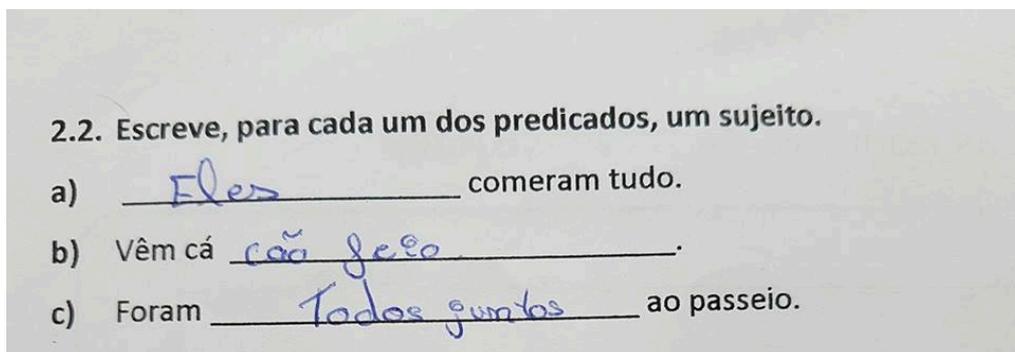


Figura 2: Resolução da Ana à alínea 2.2 do Laboratório da Língua II

Mais uma vez, na primeira alínea, a Ana foi capaz de optar por um sujeito representado por uma pronome pessoal e, de forma acertada, satisfaz o solicitado na tarefa. Todavia, na frase seguinte a aluna, talvez por distração, não compreendeu que a forma verbal se encontrava conjugada no plural e, embora isso comprometesse o sujeito a selecionar, através da opção escolhida veio a confirmar-se a não distinção, por parte da aluna, entre o conceito em estudo e o vocativo. Na terceira e última alínea, imbuída pelo uso da língua, a Ana foi capaz de criar um sujeito que, para além de concordar em pessoa e em número com o predicado apresentado, traduz uma situação do seu quotidiano. Há, assim, uma influência do critério pragmático, quando, ao invés de selecionar “todos”, optou por “todos juntos” para sujeito da sua frase. O uso de critérios sintáticos na seleção de um sujeito para as frases é também uma preocupação da Ana, como se pode verificar pela justificação que apresenta para uma das alíneas deste exercício:

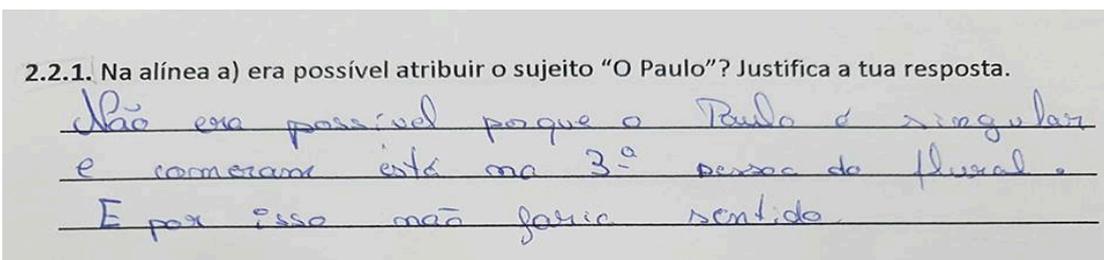


Figura 3: Resolução da Ana à alínea 2.2.1 do Laboratório da Língua II

A realização da tarefa seguinte implicava maior reflexão por parte dos alunos, já que as frases eram mais complexas e exigiam um conhecimento mais aprofundado acerca da realização do sujeito numa frase. Duas das frases, a) e d), apresentavam o sujeito deslocado da posição padrão (SVO), e as outras duas, b) e c), destacavam-se pela presença dos predicados impessoais. Atentemos:

3. Atenta nas frases seguintes e identifica as que têm e as que não têm sujeito.

Frases	Sim	Não
a) Chegaram os amigos do meu pai.	X	
b) Choveu muito durante a viagem.	X	
c) Há alunos conscientes do seu papel em sala de aula.	X	
d) Ontem, na televisão, deu um filme do Harry Potter.		X

Figura 4: Resolução da Ana ao exercício 3 do Laboratório da Língua II

Diante da resolução da Ana, verificamos que na alínea a), uma frase simples, é capaz de identificar corretamente o sujeito em que o núcleo é um nome comum, distribuído em posição final. Por sua vez, nas alíneas b) e c), frases com verbos impessoais, a aluna identifica de forma errada “durante a viagem” e “há alunos”, mostrando que desconhece a existência de predicados que não exigem sujeito. Por último, na alínea d), uma frase constituída por vários elementos, a Ana não soube identificar o sujeito “um filme do Harry Potter”. Julga-se que a presença do modificador e do complemento oblíquo poderá estar na origem da dificuldade desta resolução.

Do quarto exercício, procurava-se perceber se a Ana identificava e distinguia sujeitos com tipologias distintas. Os dados permitem-nos perceber que a aluna sabe a distinção entre sujeito com um grupo nominal e sujeito com dois grupos nominais e não erra quando na presença de um único grupo nominal o núcleo se encontra flexionado no plural. A imagem seguinte mostra a resolução da aluna à tarefa proposta:

4. Assinala na tabela os sujeitos que identificas em cada uma das frases.

	Frases	Sujeito com um grupo nominal	Sujeito com dois grupos nominais	Sujeito nulo
1.	<u>Eu e o Tó</u> vamos acampar.		X	
2.	No prédio ao lado moram <u>os meus primos</u> .	X		
3.	Ontem nevou <u>na Serra da Estrela</u> .	X		
4.	Comeram os chocolates todos.			X
5.	Ficaram contentes as crianças com o cinema!			X
6.	Esta tarde vou passear no jardim.			X
7.	Nos tempos livres, <u>ela</u> faz ballet.	X		
8.	<u>Ele e ela</u> é um casal simpático.		X	

Figura 5: Resolução da Ana ao exercício 4 do Laboratório da Língua II

Na terceira frase, ao selecionar “na Serra da Estrela” como sujeito, a Ana confirmou a suspeita de que desconhece a existência de predicados impessoais e, na quinta frase, a

aluna não soube identificar o sujeito da frase (“as crianças”) que se encontrava deslocado da posição padrão.

Todavia, nas outras sinalizações, não cometeu falhas, conseguindo identificar diferentes tipos de sujeito com distribuições na frase distintas. Mais adiante, na análise da próxima categoria, perceberemos concretamente os raciocínios que empregou na tomada das suas decisões.

Por último, do exercício cinco, esperava-se que a Ana construísse frases com sujeitos de tipologias diferentes e realizados com classes de palavras distintas. Os dados mostram que há uma tendência de posicionar sempre o sujeito em início de frase e associá-lo a um nome próprio ou a um pronome pessoal. Deteta-se ainda, mais uma vez, a confusão entre sujeito e vocativo das frases através do exemplo que apresenta para a alínea 5.2, como pode ver-se abaixo:

5. Constrói frases em que incluas cada um dos sujeitos indicados e rodeia-os.

5.1. Sujeito simples com um pronome.
Eu foi ao parque.

5.2. Sujeito simples com um nome.
A Maria foi às compras. Tu comeste tudo?

5.3. Sujeito simples com um determinante e um nome.
A Rita foi ao cinema.

5.4. Sujeito composto com um nome e um pronome.
Eu e o Raúl comemos gelado.

5.5. Sujeito composto com dois nomes.
O Manuel e a Maria são namorados.

5.6. Sujeito composto com dois pronomes.
Eu e tu somos amigos?

Figura 6: Resolução da Ana ao exercício 5 do Laboratório da Língua II

De uma forma geral, e através da análise desta categoria, podemos perceber através das resoluções da Ana que as situações em que há, maioritariamente, identificações corretas do sujeito são aquelas em que este ocupa a primeira posição da frase e é realizado por um nome próprio, um nome comum, um pronome pessoal ou pela combinações destes. Por outro lado, as frases nas quais há pior desempenho na identificação do sujeito são aquelas que apresentam ou um predicado impessoal ou um vocativo expresso por um nome próprio.

Diante do analisado, podemos inferir que a definição de sujeito que a Ana propôs inicialmente nas tarefas do Laboratório da Língua I (anexos C,D, E) é consistente com as suas identificações, já que, em muitos casos, consegue distinguir sujeitos com diferentes tipologias e, naqueles em que as frases não são constituídas por muitos elementos, com diferentes distribuições também. Ao selecionar corretamente sujeitos que não correspondem a seres humanos, a aluna demonstrou ainda conseguir ir mais além da definição que apresentou inicialmente – “pessoa que pratica a ação”.

iii) Raciocínios e estratégias implicados na identificação do sujeito

Na análise desta categoria, interessou perceber como, de facto, torna a Ana operativas as suas ideias acerca do sujeito na altura de as convocar, isto é, perante a realização de tarefas que as envolvem. Assim, apresentaremos os dados recolhidos através da entrevista (anexo G) realizada à aluna após a resolução das tarefas do Laboratório da Língua II (anexo F). Através destes, poderemos conhecer os raciocínios e estratégias implicados pela Ana na identificação do sujeito das frases e perceber de que modo esses têm subjacente a definição de sujeito declarada anteriormente pela aluna, na resolução das tarefas do Laboratório da Língua I (anexos C, D e E).

No primeiro exercício, nas frases “A Paula foi ao cinema.”, “O meu primo telefonou à avó”, “O Rui, A Rita e eu andámos juntos na escola.” e “Elas são encantadoras.”, a Ana sublinhou os sujeitos e referiu, quando entrevistada, que, na sua identificação, começou

por localizar o verbo e identificar o predicado e, depois, por exclusão de partes o que “sobrava” era o sujeito. Na frase seguinte, “Hoje, o António comeu mais que o habitual.”, a aluna identificou “Hoje, o António”, como sendo o sujeito da frase. Transcreve-se, de seguida, um curto excerto do diálogo resultante da entrevista que esclarece o raciocínio da aluna.

Investigadora: Na alínea d) seleccionaste como sujeito “Hoje, o António”. Eu gostava de saber por que é que tomaste essa opção.

Ana: Porque depois tem “comeu mais do que o habitual” e “comeu” já é o verbo.

Investigadora: E o que é que isso significa?

Ana: O predicado tem sempre de começar no verbo.

Investigadora: Ok. E o “Hoje, o António” é o sujeito porquê?

Ana: Porque é o que sobra e também porque é o único grupo nominal. António é um nome próprio.

Investigadora: E o “hoje”?

Ana: “Hoje” é o vocativo.

Investigadora: Mas tu sublinhaste “hoje” como fazendo parte do sujeito. Afinal é o sujeito ou é o vocativo?

Ana: O vocativo também pode fazer parte do sujeito.

Da mesma forma, na frase “Joana, o Paulo chegará atrasado à reunião.” a Ana reforçou o raciocínio anterior ao identificar “Joana, o Paulo” como sujeito.

Investigadora: Seleccionaste “Joana, o Paulo” como sendo o sujeito desta frase porquê?

Ana: “Joana” também é um nome. E “Paulo” também já faz....Ah, quer dizer: “Joana” é o vocativo, “Paulo” é um nome e “chegará” como é o verbo já faz parte do predicado até ao fim.

Investigadora: Consideraste que este vocativo também faz parte do sujeito como o que seleccionaste na frase anterior?

Ana: Sim, faz.

Na frase “ Está podre essa maçã?”, a Ana assinalou, e bem, “essa maçã” como sujeito e, na exposição do seu raciocínio, acrescentou uma ideia nova acerca dessa função sintática ao referir que é sobre “essa maçã” que se está a afirmar alguma coisa. Daqui depreende-se, embora nunca tenha sido referido anteriormente, que há alguma noção de um dos critérios definidores de sujeito, o critério pragmático.

Investigadora: Por que é que seleccionaste como sujeito “essa maçã”?

Ana: Porque “está podre” também é um verbo e “essa maçã” é o nome. É dela que nós estamos a dizer que está podre.

Por último, na frase “A leitura preenche os meus tempos livres”, a aluna selecionou o sujeito sublinhado, explicando:

Ana: “Preenche” para já é um verbo. Depois pergunto “o que é que preenche os meus tempos livres?” e vejo que “os meus tempos livres” já é o complemento.

Investigadora: Que complemento?

Ana: Direto.

Investigadora: E “preenche os meus tempos livres” representa alguma função sintática?

Ana: É o predicado.

Investigadora: Portanto, “preenche os meus tempos livres” na tua opinião é o predicado e “a leitura” é o sujeito da frase.

Ana: É.

Investigadora: Mas “leitura” não é um nome próprio.

Ana: O sujeito não precisa de ser sempre um nome próprio.

Aqui, a Ana consegue, uma vez mais, distanciar-se daquilo que anteriormente definira como sujeito (“pessoa que pratica a ação”), mostrando que existem outras opções válidas e igualmente corretas para o termo em estudo.

Relembremos agora, voltando à figura 4 (p.73), a proposta de resolução da aluna para o terceiro exercício da ficha de trabalho, no qual teve de identificar o sujeito nas frases que o apresentam e explicar por escrito por que motivo identificou algumas como não o tendo.

A Ana indicou que as três primeiras frases tinham sujeito e identificou os mesmos, sublinhando-os. Na última, selecionou a opção “não tem sujeito” e foi pouco esclarecedora na justificação que utilizou ao afirmar “eu *pos não porque a frase não tinha sujeito”. Como a entrevista feita após a realização dos exercícios foi mais elucidativa quanto ao raciocínios convocados pela aluna, transcrevê-la-emos de seguida.

Investigadora: Neste exercício devias identificar as frases que tinham ou não sujeito. Na última, “Ontem, na televisão, deu um filme do Harry Potter.”, selecionaste a opção “não tem sujeito”. Por que razão?

Ana: “Ontem” é um vocativo. Eu sei que já disse que o vocativo pode fazer parte do sujeito, mas eu aqui não sabia muito bem como fazer.

Investigadora: Então vamos analisar por partes. “Ontem”, na tua opinião, é o vocativo, correto? Explica-me primeiro por que achas que o é.

Ana: Porque está separado por vírgulas.

Investigadora: Ok. E “na televisão” representa alguma função sintática? Também está destacado por vírgulas.

Ana: Também acho que é o vocativo, não sei bem.

Investigadora: E no constituinte “deu um filme do Harry Potter” nada pode representar o sujeito?

Ana: Não, porque “deu” é o verbo e então daí para a frente já faz parte do predicado.

Daqui depreende-se que a aluna não faz a mais pequena ideia que o vocativo serve para chamar, invocar ou interpelar um ouvinte real ou hipotético. Percebe-se que, ao invés da apreensão real do termo, apenas houve, durante a aprendizagem, uma memorização do facto de um dos casos de uso obrigatório da vírgula ser o isolamento do vocativo. De acordo com as justificações da Ana também é reforçada a ideia de que a identificação do sujeito é feita a par da identificação do predicado. Isto é, há, em primeiro lugar, um exercício de identificação do segundo e, por exclusão de partes, identifica-se assim o primeiro. Pôde confirmar-se o mesmo no raciocínio convocado pela aluna na identificação do sujeito da terceira frase:

Investigadora: Na frase “Há alunos conscientes do seu papel em sala de aula” seleccionaste o sujeito “Há alunos” porquê?

Ana: Porque “conscientes do seu papel em sala de aula” já é o predicado.

Investigadora: Por que é que é o predicado?

Ana: “Conscientes” é um verbo, depois pergunto “do quê?” e vejo que é “do seu papel em sala de aula”.

Investigadora: A que verbo pertence a forma verbal “conscientes”?

Ana: Ahhhhh....tem a ver com a palavra consciência, mas o verbo não sei bem.

Investigadora: Mas é uma forma verbal?

Ana: É.

Investigadora: Então agora observemos o sujeito que seleccionaste. Ele é constituído pelo vocábulos “há” e “alunos”. Sabes a que classe de palavras pertence o vocábulo “alunos”?

Ana: É um nome.

Investigadora: E o “há”?

Ana: É um verbo.

Investigadora: E o sujeito também pode ser constituído por verbos?

Ana: Pode. Este é.

Nas duas outras orações, aquando da identificação do sujeito, a Ana fez uso de uma estratégia que ainda em nenhum momento havia referido: a inversão da ordem dos constituintes da frase. Vejamos:

Investigadora: Atentemos agora na primeira frase, “Chegaram os amigos do meu pai.”, na qual identificaste “os amigos do meu pai” como sujeito. Fiquei um pouco intrigada porque, por várias vezes, já disseste que o verbo da frase e aquilo que se segue representam o predicado, mas neste caso seleccionaste um sujeito posicionado após o verbo. Podes-me explicar o motivo?

Ana: Aqui eu pus a frase ao contrário e em vez de “Chegaram os amigos do meu pai” ficou “Os amigos do meu pai chegaram”.

Investigadora: Portanto, fizeste um exercício de inversão da ordem dos constituintes da frase. É isso?

Ana: Sim, e depois o predicado já era só o “chegaram”.

Investigadora: Compreendi. Vejamos agora a segunda frase, “Choveu muito durante a viagem.”, com o sujeito “durante a viagem” identificado por ti. Explica-me como pensaste.

Ana: Fiz a mesma coisa de trocar a ordem e a frase em vez de “Choveu muito durante a viagem” ficou “Durante a viagem choveu muito”. Então “choveu muito” é o predicado e o “durante a viagem” é o sujeito.

Investigadora: E é o sujeito por estar antes do predicado?

Ana: Não é sempre por isso. Aqui só é porque “choveu muito” não é um nome nem esta frase podia ter sujeito nulo porque pela conjugação do verbo não dá para perceber qual é.

Embora tenha sido feita uma identificação errada no caso da segunda oração e se perceba que a Ana desconhece que os verbos impessoais não exigem sujeito, foi interessante verificar como a aluna desconstruiu a frase por forma a dar resposta ao que lhe foi solicitado. Esta estratégia é válida e aplicada regularmente na seleção de sujeitos de frases.

Como já havíamos mencionado na análise da categoria anterior, presumiu-se, através das identificações feitas pela Ana no exercício quatro, que esta sabia distinguir sujeito com um grupo nominal de sujeito com dois grupos nominais e não erra quando, na presença de um único grupo nominal, o núcleo se encontra flexionado no plural. Isto pôde confirmar-se quando, no momento da entrevista, a aluna referiu que “um grupo nominal é um nome que pode estar acompanhado de um determinante ou assim ou então é um pronome” e que há casos nos quais “o sujeito pode estar no plural mas não quer dizer que tem dois grupos nominais”. Vejamos:

Investigadora: Na frase “ Eu e o Tó vamos acampar.” seleccionaste um sujeito com dois grupos nominais. Qual é o sujeito?

Ana: “Eu e o Tó”.

Investigadora: E tem dois grupos nominais porquê?

Ana: Porque tem lá o “eu” e “Tó” separados pelo “e”.

Investigadora: Muito bem. Na frase seguinte “No prédio ao lado moram os meus primos” identificaste um sujeito com um grupo nominal. Qual é o sujeito?

Ana: “Os meus primos”. Pode estar no plural, mas não quer dizer que é um sujeito com dois grupos nominais.

Investigadora: Ok. E Por que é o sujeito? Pode estar assim colocado no final da frase?

Ana: Pode. O sujeito pode estar no fim, no início ou no meio da frase.

Investigadora: Mas fazes algum tipo de questão para descobrir o sujeito?

Ana: Como assim?

Investigadora: Por exemplo, o complemento indireto responde à questão “a quem?”. O sujeito dá resposta a alguma?

Ana: Acho que não. Eu descubro o sujeito pela frase ou faço o exercício de inverter a ordem das palavras.

Na terceira frase, a Ana explicou o seu raciocínio para identificar o sujeito, evidenciando alguma confusão.

Investigadora: Na frase “ Ontem nevou na Serra da Estrela” por que seleccionaste “a Serra da Estrela” como sujeito?

Ana: Porque é um nome e depois se invertesse a frase para “Ontem, na Serra da Estrela nevou.” também dava e o “ontem” podia fazer parte.

Investigadora: O “ontem” também fazia parte do sujeito, é isso?

Ana: Não.

Investigadora: Então? Fazia ou não?

Ana: Não sei.

Investigadora: Olha com atenção para a frase e diz-me que sujeito seleccionarías neste momento.

Ana: Punha “na Serra da Estrela” na mesma.

Investigadora: Isso porque é um nome?

Ana: Sim.

As duas frases seguintes “ Comeram os chocolates todos.” e “ Ficaram contentes as crianças com o cinema!” tinham em comum o facto de serem iniciadas por um verbo com a diferença de que a primeira não apresenta sujeito lexicalizado e a segunda, sim. Através da explicação da Ana, pôde verificar-se que, embora a aluna saiba em que consiste o sujeito nulo, é precipitada na tomada de decisões e só quando questionada consegue organizar as suas ideias. Vejamos:

Investigadora: Na frase “comeram os chocolates todos.” selecionaste o sujeito nulo. Porquê?
Ana: “Comeram” não está mesmo a dizer lá, mas se nós fizermos “eu comeram” ou “tu comeram” não dá bem. Se for “eles comeram”, já fica melhor.
Investigadora: Estás-me a querer dizer que conseguiste recuperar o sujeito através da flexão verbal “comeram”?
Ana: É.
Investigadora: Muito bem. Na frase seguinte “Ficaram contentes as crianças com o cinema!” também optaste pelo sujeito nulo. Explica-me o teu raciocínio, por favor.
Ana: Pensei igual: elas é que ficaram.
Investigadora: Seguiste a mesma linha de pensamento que evocaste na frase anterior?
Ana: Sim.
Investigadora: Repara: “Elas ficaram contentes com o cinema!”. Elas refere-se a quem?
Ana: Às crianças.
Investigadora: Como é que sabes isso?
Ana: Porque também já diz na frase.
Investigadora: Ai sim? Então por que é que não é o sujeito da frase?
Ana: Podia ser, só que eu não pus.
Investigadora: Com esta análise manterias a tua opção no sujeito nulo ou alterarias?
Ana: Alterava.
Investigadora: Para qual?
Ana: Sujeito com um grupo nominal.
Investigadora: E qual era o sujeito?
Ana: “As crianças”.
Investigadora: Vamos tentar inverter a ordem das expressões na frase?
Ana: As crianças ficaram contentes com o cinema!
Investigadora: Qual seria o sujeito nesse caso?
Ana: “As crianças” também.
Investigadora: Muito bem.

Nas frases seguintes - “Esta tarde vou passear no jardim.” e “Nos tempos livres ela faz ballet.” - a Ana selecionou acertadamente os sujeitos correspondentes e explicou o seu raciocínio, recorrendo a argumentos anteriores como a recuperação do sujeito pela flexão verbal da frase, no primeiro caso, e a concordância entre pronome e verbo, no segundo.

Por sua vez, na última identificação solicitada – “Ele e ela é um casal simpático.” – a Ana demonstrou ter recorrido a uma nova estratégia ainda que de forma inconsciente.

Investigadora: Qual é o sujeito desta frase?
Ana: É o sujeito com dois grupos nominais “Ele e ela”. Se fosse “eles” já não era com dois.
Investigadora: E como o selecionaste?
Ana: Fiz “quem é que é o casal simpático?” e vi que é “ele e ela”.

Investigadora: Ah, então tu aqui colocas uma questão ao predicado. Afinal fazes esse exercício para descobrir o sujeito das frases?

Ana: Depende.

Investigadora: Depende como? Fazes umas vezes e outras não?

Ana: Sim.

Investigadora: Vamos tentar fazer o mesmo aqui numa frase já analisada: “Eu e o Tó vamos acampar.”

Ana: Não, aqui já não é dá para perguntar “quem vamos acampar?”. Não tem lógica.

De uma forma geral, e através da análise desta categoria, podemos perceber através das justificações da Ana que, ao longo do seu percurso escolar, foi desenvolvendo algumas estratégias para identificar o sujeito de uma frase. A que se destaca por ser aquela a que mais recorre é a localização do verbo da frase associada à identificação do predicado (“o predicado tem sempre de começar no verbo e vai até ao fim”) e consequente identificação do sujeito (“o sujeito é o que sobra”). No entanto, através da exposição dos seus raciocínios na resolução das tarefas, a aluna demonstrou que a localização do(s) nome(s) da frase ou daquilo sobre o qual se afirma algo, o exercício de inversão da ordem dos constituintes da frase, a análise da pessoa e número em que se encontra flexionado o verbo e a prática de colocar a questão “quem?” ao predicado são estratégias que aplica, ainda que com menor frequência, no momento de identificar o termo em estudo.

Em síntese, podemos afirmar que, quando a aluna justifica que se focaliza no grupo nominal e que, nos casos de sujeito nulo, atenta o número e pessoa do verbo da frase, existe sintonia com o que havia declarado sobre esse termo nas tarefas do Laboratório da Língua I (anexos C,D, e E). Contudo, quando seleciona vocativos realizados por nomes próprios como elementos integrantes do sujeito, vem contrariar o que havia afirmado anteriormente (“sei qual é o sujeito da frase quando existem nomes que não estejam separados por vírgulas do verbo, principalmente se forem nomes de pessoas”).

Esta análise permite-nos perceber que a Ana não sabe exatamente o que é o sujeito, o seu conhecimento gramatical é frágil e a forma como o mobiliza, o relembra e o relaciona é pouco eficaz. Os dados evidenciam que se trata de um saber resultante de memorização e, por isso, pouco produtivo.

iv) Alterações de desempenho gramatical

Na análise desta categoria, interessou observar quais os elementos que o Ana identificava como sujeito após a intervenção didática proporcionada neste estudo. Apresentaremos, então, através da sua resolução para as tarefas do Laboratório da Língua III (anexo H), aqueles que esta marca como sujeito, a classe de palavras a que pertencem e a sua distribuição na frase, tentando sempre perceber se se manifestaram alterações no seu desempenho gramatical.

Desta forma, começamos por expor abaixo a proposta de resolução da Ana para o primeiro exercício realizado no Laboratório da Língua III:

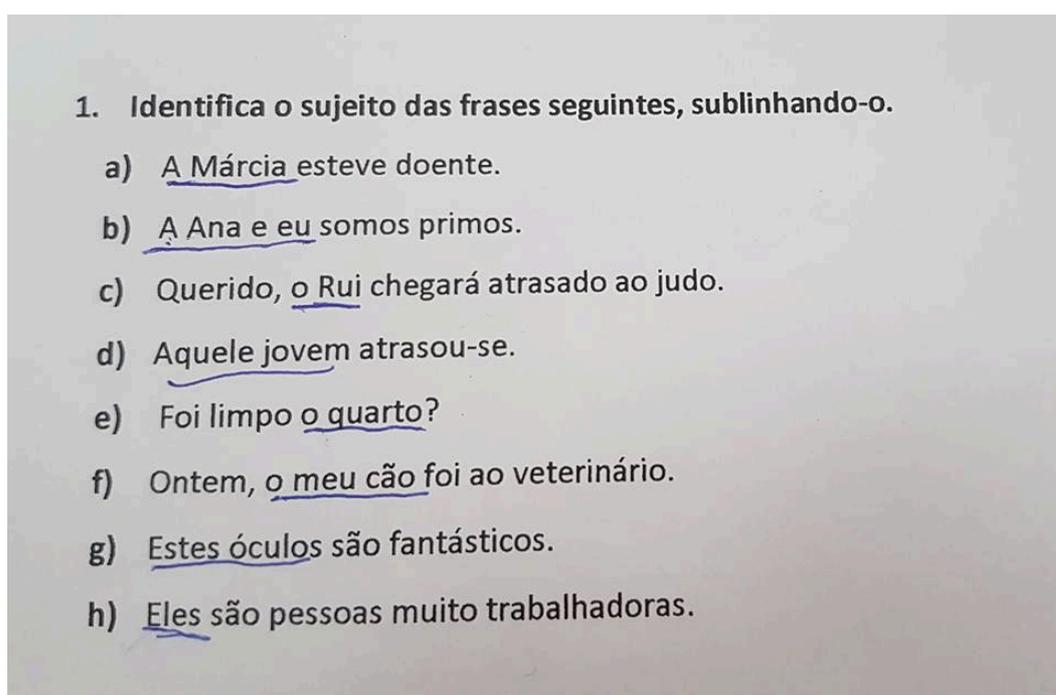


Figura 7: Resolução da Ana ao exercício 1 do Laboratório da Língua III

As resoluções da aluna demonstram que, nesta altura, continua a identificar corretamente, em frases simples, sujeitos simples e compostos distribuídos de forma diferente na frase e expressos por nomes próprios, comuns ou pronomes. Nas alíneas a), b), d), g) e h), com o sujeito na sua posição padrão, a Ana satisfaz o solicitado de forma acertada. Nas alíneas c), e) e f), embora deslocados, os sujeitos também foram bem

identificados. Nesta primeira tarefa, a aluna mostrou já não incluir o vocativo na identificação do sujeito, como fazia anteriormente, o que consideramos bastante satisfatório.

Relativamente à tarefa seguinte, na qual se tinha de identificar as frases que tinham e as que não tinham sujeito, o desempenho da Ana foi, uma vez mais, brilhante.

2. Atenta nas frases seguintes e identifica as que têm e as que não têm sujeito.

Frases	Sim	Não
a) Nevou toda a noite. <i>Por causa (Newou) - sujeito nulo</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Há tanto lixo na sala!	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) Hoje, arroteceu cedo. <i>sujeito nulo por causa do verbo</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Corriam, por aqueles dias, <u>boatos da empresa têxtil</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 8: Resolução da Ana ao exercício 2 do Laboratório da Língua III

Nas alíneas a), b) e c), com verbos impessoais, a aluna selecionou a opção “não tem sujeito”. A primeira e a terceira porque exprimiam fenómenos naturais e a segunda pela acção do verbo haver como a Ana foi capaz de justificar na resolução da alínea seguinte:

2.1. Caso tenhas colocado não em alguma(s) frase(s), explica o motivo pelo qual o fizeste.

b) Coloquei não porque fiz uma pergunta que não obtive resposta.

a) Sujeito nulo por causa da neva que é um fenómeno natural.

c) Sujeito nulo por causa do arroteceu que é um fenómeno natural.

Figura 9: Resolução da Ana à alínea 2.1 do Laboratório da Língua III

Por último, na alínea d), a aluna foi capaz de, mais uma vez, identificar corretamente o sujeito “boatos da empresa têxtil”, distribuído em posição pós-verbal, diante de uma frase formada por vários elementos.

Na terceira e última tarefa, na qual se pretendia a seleção das diferentes tipologias de sujeitos expressos, a proposta da Ana foi a seguinte:

3. Assinala na tabela os sujeitos que identificas em cada uma das frases.

	Frases	Sujeito simples	Sujeito composto	Sujeito nulo
1.	Hoje <u>choveu</u> em Viana do Castelo.			X
2.	Estava deserta <u>a nossa rua</u> .	X		
3.	No cinema <u>ele</u> adormece sempre.	X		
4.	<u>Havia</u> cinco alunos na sala de aula.			X
5.	<u>Portugal e Espanha</u> são países lindos.		X	
6.	Esta tarde <u>vou</u> passear no jardim.			X
7.	<u>Tu e o Pedro</u> namoram?		X	
8.	Neste quarto ficam <u>os meus avós</u> .	X		

3.1. Sublinha o sujeito das frases em que o identificaste.

Figura 10: Resolução da Ana ao exercício 3 do Laboratório da Língua III

A segunda, a terceira e a oitava orações apresentavam um sujeito simples distribuído ou em posição final ou a meio da frase e a Ana considerou-as de forma correta. Na quinta e sétima frases, de sujeito composto e em posição padrão, as identificações também foram feitas corretamente e, nos casos de sujeito nulo, na primeira, quarta e sexta orações, o bom desempenho da Ana manteve-se.

De uma forma geral, e através da análise desta categoria, pudemos verificar que existem algumas alterações no desempenho gramatical da Ana no momento de identificar o sujeito de uma frase, após a intervenção didática. Os sujeitos de frases com vários elementos que se encontram deslocados da posição padrão são já identificados com êxito, reconhecem-se os sujeitos nulos provenientes de verbos impessoais e já não se inclui o vocativo nos sujeitos selecionados.

O Paulo

O Paulo como aluno

O Paulo é um aluno que apresenta dificuldades em várias disciplinas e, em particular, em Português. Apesar disso, é um aluno participativo e mostra vontade em melhorar o seu desempenho. É muito sociável, adora trabalhar em grupo, mas, por vezes, precisa de ser chamado à atenção pelo agitação que provoca. Relativamente aos materiais e na apresentação dos seus trabalhos, o Paulo é um pouco desorganizado e revela algum descuido.

Quanto à relação do aluno com o Português, e apontando-a como uma das disciplinas que menos gosta, este explica que “gosto mais de disciplinas como a matemática que nos deixam a pensar até descobrir a resposta e porque usamos mais materiais”. Dentro dos domínios da língua, aquele de que mais gosta de trabalhar é a oralidade, seguindo-se a educação literária, a leitura e a gramática e, por fim, a escrita. No que respeita aos conteúdos da gramática, o aluno apontou os constituintes da frase e os tipos e formas de frase como aqueles que mais interesse lhe despertam e as funções sintáticas e a articulação de frases como os mais aborrecidos de trabalhar. No entanto, partilhou que os trabalhos de grupo e jogos com a gramática podem ser uma das formas de aprender e trabalhar o domínio com gosto, já que é menos “chato”.

O Paulo e a sua experiência gramatical

Depois de apresentar o Paulo como aluno pretende-se analisar, na secção seguinte, o seu desempenho nas tarefas que foram desenvolvidas ao longo deste estudo, i) mostrando como define e caracteriza o sujeito de uma frase, ii) apresentando os elementos que marca como sujeito e iii) os raciocínios e estratégias que implica na sua identificação e iv) evidenciando as posteriores alterações de desempenho gramatical.

i) Definição e caracterização do sujeito

A análise desta categoria reflete a ideia de que o Paulo tem acerca de sujeito de uma frase, a sua definição, os tipos que conhece, as estratégias que diz aplicar na identificação do mesmo e o que sabe sobre a sua distribuição na frase. Para além do que o aluno foi dizendo ao longo das aulas, foram as tarefas propostas no Laboratório da Língua I (anexos C, D e E), anteriores a qualquer intervenção didática, que melhor permitiram a extração destes dados.

O Paulo definiu e caracterizou o sujeito, explicando que esse corresponde “à parte da frase que tem ou nomes ou pronomes” e/ou que “identifica” algo. Apresentou como exemplo a frase “Ele ontem foi às compras”, esclarecendo que aí “o sujeito é <<ele>>” porque “essa é a parte da frase que tem um pronome que identifica”.

Embora na definição e caracterização que o aluno fez acerca do termo não tenha feito qualquer referência aos tipos de sujeito composto e nulo, apresentou a estratégia a que recorre no momento de os identificar, partilhando a ideia de que “a pergunta <<quem?>> faz-se à frase para descobrir o sujeito”. Aqui, expôs como exemplo a frase “O Cris foi à praia” e explicou que “quem foi à praia foi o Cris”, daí ser esse o sujeito. Relativamente à distribuição desta categoria na frase, o aluno apenas referiu que se localiza no início da mesma ou antes da forma verbal.

De entre uma lista de palavras facultada pela investigadora, e de acordo com o que já havia sido dito e com os exemplos apresentados pelo aluno, este mostrou-se coerente e selecionou unicamente o nome e o pronome como possíveis elementos com a função sintática de sujeito.

Desta análise, parece-nos que há, também aqui, uma correspondência entre o sujeito de uma frase e um ser agente, físico e humano. Todavia, iremos comprová-lo ou não com os elementos analisados nas categorias que se seguem.

ii) Sujeitos identificados

Na análise desta categoria, interessou observar quais os elementos que o Paulo identificava como sujeito. Apresentaremos, então, através da sua resolução para as tarefas do Laboratório da Língua II (anexo F), anterior a qualquer intervenção didática, aqueles que este marca como sujeito, a classe de palavras a que pertencem e a sua distribuição na frase, tentando sempre perceber de que modo a sua identificação tem subjacente a definição de sujeito apresentada anteriormente por escrito pelo aluno, na resolução das tarefas do Laboratório da Língua I (anexos C, D e E).

Desta forma, começamos por expor abaixo a proposta de resolução do Paulo para o primeiro exercício realizado no Laboratório da Língua II:

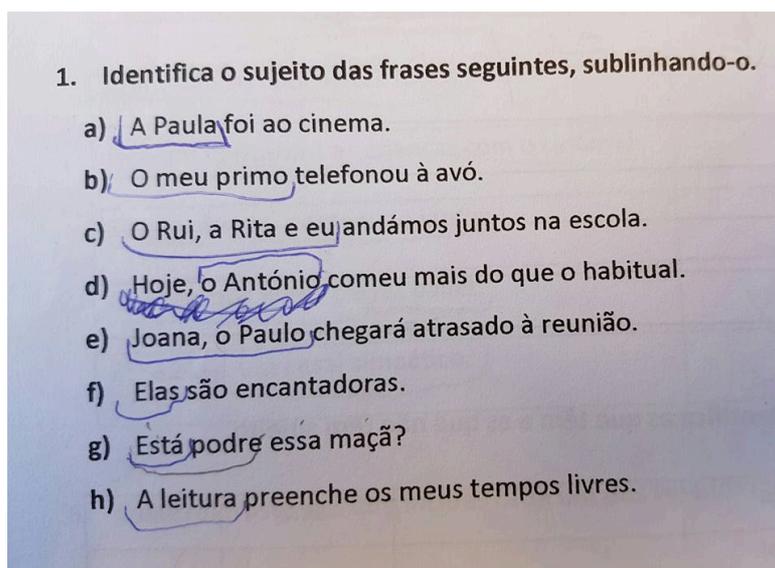


Figura 11: Resolução do Paulo ao exercício 1 do Laboratório da Língua II

Através das identificações feitas pelo Paulo, pode inferir-se que tal como no caso analisado anteriormente, o aluno reconhece, para além dos já referidos nomes próprios ou pronomes, os nomes comuns como elementos constituintes do sujeito (conforme se verifica na sinalização da última alínea - “ a leitura”).

Nas restantes alíneas, cujas frases são iniciadas pelo termo em estudo (a), b), c) e f)), o Paulo foi capaz de fazer identificações acertadas de sujeitos simples e compostos, constituídos tanto por nomes próprios, pronomes pessoais ou ambos. Contudo, nas

álneas d) e e), que tinham em comum a presença de um elemento que antecede o sujeito da frase, o aluno demonstrou algumas fragilidades nas sinalizações. Na primeira, percebe-se pela rasura da resolução que inicialmente inclui, na função sintática de sujeito, o modificador do grupo verbal, revelando algumas dificuldades . Na seguinte, e apenas com a diferença da classe de palavras a que pertence o vocábulo inicial, o Paulo reconsidera e abrange na identificação do sujeito o vocativo da frase (“Joana”). Acredita-se, com esta diferença nas duas identificações, que o aluno não é capaz de fazer a distinção entre o vocativo e o sujeito da frase quando ambos são representados por nomes próprios.

Ainda na alínea g), com um sujeito deslocado da posição padrão e expresso por um nome comum, o Paulo não foi capaz de dar uma resposta correta, sinalizando a forma verbal da frase como sendo o sujeito da frase.

Num dos exercícios seguintes, ao invés de ter de identificar os sujeitos da frase, a proposta era criar, como já vimos, um por cada predicado apresentado. Vejamos a resolução do Paulo:

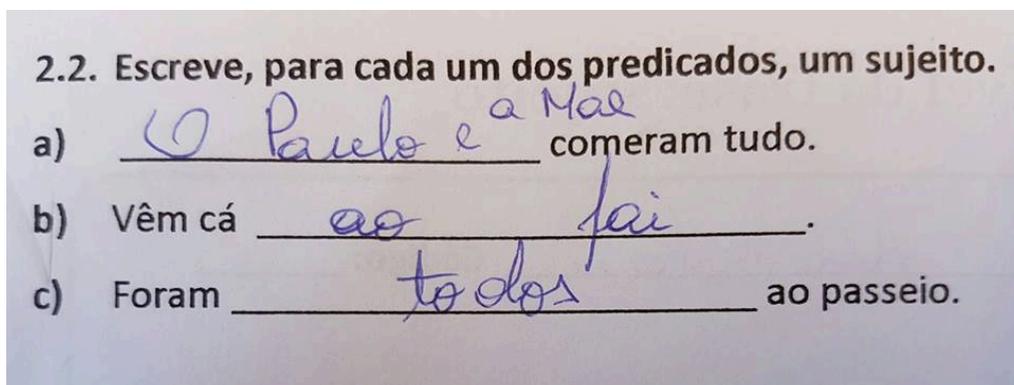


Figura 12: Resolução do Paulo à alínea 2.2 do Laboratório da Língua II

Na primeira alínea, o Paulo optou por um sujeito composto constituído por um nome próprio e um nome comum representativos de seres físicos e humanos, mostrando ser capaz de estabelecer uma relação de concordância de pessoa e número entre o sujeito e verbo da frase. Daqui depreende-se que existe a noção do critério sintático que define o termo da oração em estudo. Na segunda, o aluno faz uma leitura pragmática do predicado fazendo a sua extensão.

E por último, na alínea c), o aluno soube optar corretamente por um sujeito simples flexionado no plural e distribuído a meio da frase, evidenciando, uma vez mais, a preocupação com o critério sintático definidor do sujeito. Esse raciocínio torna-se explícito através justificação, ainda que um pouco incompleta, apresentada para a alínea seguinte do mesmo exercício:

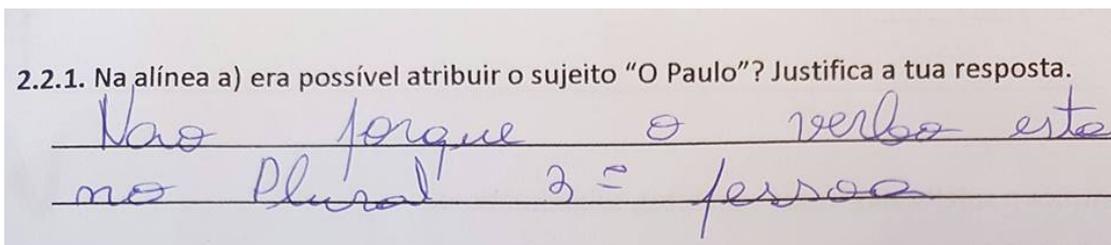


Figura 13: Resolução do Paulo à alínea 2.2.1 do Laboratório da Língua II

Como já foi dito, a tarefa seguinte exigia maior reflexão por parte dos alunos por apresentarem frases mais complexas, frases com verbos impessoais e frases com uma ordem dos constituintes diferente da normal. Vejamos a resolução do Paulo:

3. Atenta nas frases seguintes e identifica as que têm e as que não têm sujeito.

Frases	Sim	Não
a) Chegaram os amigos do meu pai.		X
b) Choveu muito durante a viagem.	X	X
c) Há alunos conscientes do seu papel em sala de aula.	X	
d) Ontem, na televisão, deu um filme do Harry Potter.	X	

Figura 14: Resolução do Paulo ao exercício 3 do Laboratório da Língua II

Na primeira frase, formulada na ordem verbo+sujeito, o Paulo não conseguiu identificar o termo da oração solicitado. Calcula-se que a pouco habitual distribuição dos constituintes na frase possa estar na origem da sua não identificação, o que perceberemos mais adiante, com a análise da categoria seguinte, através das justificações apresentadas pelo próprio na entrevista realizada.

As duas alíneas seguintes, b) e c), apresentavam, respetivamente, sujeito nulo expletivo e sujeito nulo indeterminado. No entanto, o Paulo identificou apenas a primeira como oração sem sujeito. Por sua vez, na seguinte, sublinhou erradamente um sujeito localizado em início de frase e constituído por uma forma verbal e um nome comum, tal como a Ana.

Desta sinalização, entende-se que o aluno não sabe que este subtipo de sujeito, por ser impossível determiná-lo, não tem realização lexical e é expresso pela 3ª pessoa do plural do verbo ou pela 3ª pessoal do singular + se. Na quarta e última alínea, com sujeito simples e em posição pós-verbal, o Paulo não soube identificar corretamente o termo da oração, optando por sublinhar a expressão <<na televisão>> destacada por vírgulas e posicionada a meio da frase.

Do quarto exercício, e apenas com os tipos de sujeitos identificados, não é possível perceber se o Paulo sabe concretamente a que corresponde cada um deles. Ainda assim, e mesmo sem a sinalização, atentemos na resolução do aluno à tarefa proposta:

4. Assinala na tabela os sujeitos que identificas em cada uma das frases.

	Frases	Sujeito com um grupo nominal	Sujeito com dois grupos nominais	Sujeito nulo
1.	Eu e o Tó vamos acampar.		X	
2.	No prédio ao lado moram os meus primos.			X
3.	Ontem nevou na Serra da Estrela.			X
4.	Comeram os chocolates todos.			X
5.	Ficaram contentes as crianças com o cinema!			X
6.	Esta tarde vou passear no jardim.			X
7.	Nos tempos livres ela faz ballet.			X
8.	Ele e ela é um casal simpático.		X	

Figura 15: Resolução do Paulo ao exercício 4 do Laboratório da Língua II

Neste exercício, o Paulo não foi capaz de sinalizar corretamente nenhuma das frases constituídas por um sujeito simples, isto é, com apenas um grupo nominal (a segunda, a quinta e a sétima orações). A segunda apresenta um sujeito em posição final e o núcleo é

constituído por um nome comum e a quinta e a sétima apresentam-no a meio da frase representado, no primeiro caso, por um nome comum, e no segundo, por um pronome pessoal. Uma vez mais, parecem-nos evidentes as dificuldades do aluno em identificar sujeitos não localizados em início de frase ou em posição pós verbal. Por sua vez, nas frases com sujeito composto, isto é, com dois grupos nominais (a primeira e a última), o aluno tomou opções corretas no momento de responder. Em ambos os casos, o sujeito localiza-se na posição padrão e é realizado por nomes próprios e/ou pronomes pessoais, as mesmas classes de palavras que o Paulo afirmou localizar para descobrir o sujeito. Nas restantes frases, a terceira, a quarta e a sexta, o Paulo também selecionou corretamente o sujeito nulo. Na análise da categoria seguinte, perceberemos melhor o seu raciocínio no momento destas e das outras identificações.

Por último, do exercício cinco, deduz-se que, na construção de frases com tipos de sujeito pré-definidos, o Paulo, tal como a Ana, os coloca sempre em início de frase, considerando sempre a condição “conter um nome” como sendo um nome próprio referente a um ser físico e humano. Vejamos:

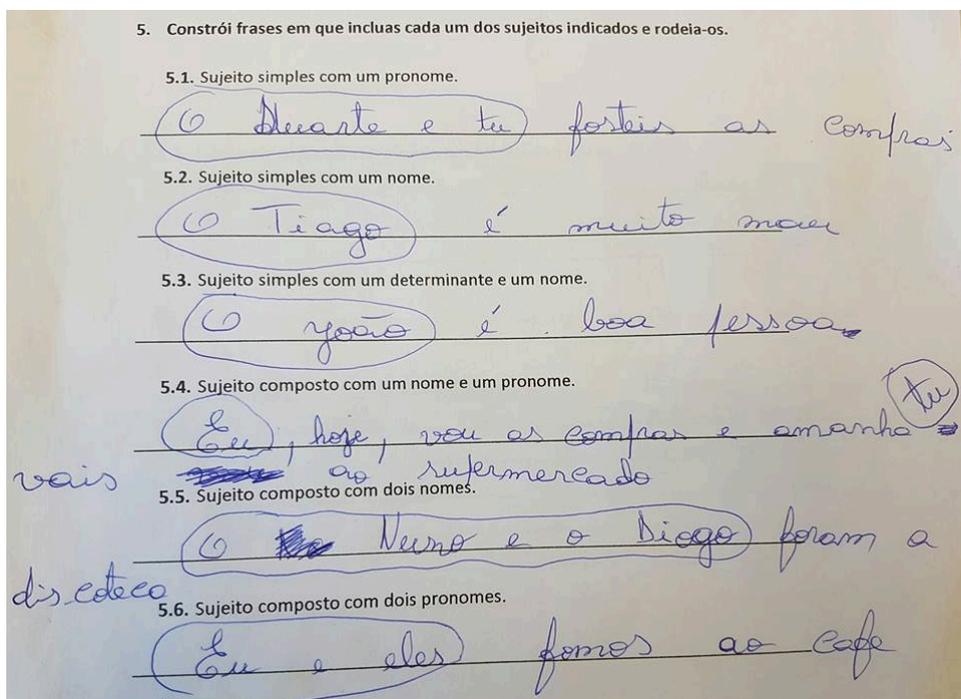


Figura 16: Resolução do Paulo ao exercício 5 do Laboratório da Língua II

De uma forma geral, e através da análise desta categoria, podemos perceber através das resoluções do Paulo que as situações em que há, maioritariamente, identificações corretas do sujeito são aquelas em que este ocupa a posição padrão e é expresso por nomes, próprios ou comuns, ou por pronomes pessoais. Por outro lado, as frases nas quais há pior desempenho na identificação do sujeito são aquelas em que há um predicado impessoal, um vocativo expresso por um nome próprio ou a ordem dos constituintes da frase não é a habitual SVO.

Diante do analisado, podemos inferir que a definição de sujeito que o Paulo propôs inicialmente nas tarefas do Laboratório da Língua I (anexos C,D, E) é consistente com as suas identificações, já que, na maioria os casos, consegue identificar os sujeitos realizados pelas classes de palavras que apontou inicialmente, embora falhe quando estes estão distribuídos de forma diferente daquela que apresentara como característica obrigatória (“no início da frase ou antes do verbo”).

iii) Raciocínios e estratégias implicados na identificação do sujeito

Na análise desta categoria, interessou perceber como, de facto, torna o Paulo operativas as suas ideias acerca do sujeito na altura de as convocar, isto é, perante a realização de tarefas que as envolvem. Assim, apresentaremos os dados recolhidos através da entrevista (anexo G) realizada ao aluno após a resolução das tarefas do Laboratório da Língua II (anexo F). Através destes, poderemos conhecer os raciocínios e estratégias implicados pelo Paulo na identificação do sujeito das frases e perceber de que modo esses têm subjacente a definição de sujeito declarada anteriormente pelo aluno, na resolução das tarefas do Laboratório da Língua I (anexos C, D e E).

No primeiro exercício, nas frases “A Paula foi ao cinema.”, “O meu primo telefonou à avó” e “O Rui, A Rita e eu andámos juntos na escola.”, “Hoje, o António comeu mais do que o habitual.”, “Elas são encantadoras.” e “A leitura preenche os meus tempos livres.” o Paulo sublinhou os sujeitos e referiu, quando entrevistado, que na sua identificação começou por localizar o verbo e identificar o predicado e, depois, por exclusão de partes

o restante da frase representava o sujeito, quer através de nomes, quer através de pronomes. Por sua vez, e ao contrário do verificado nas outras identificações, na frase “Joana, o Paulo chegará atrasado à reunião.”, o aluno incluiu o elemento representante do vocativo (“Joana”) no sujeito da frase. Todavia, diante questionamento, o aluno esclarece:

Paulo: Aí enganei-me. “O Paulo” é o sujeito e “Joana” é o vocativo.

Investigadora: Explica-me porquê, por favor.

Paulo: Estão os dois separados por uma vírgula e estão a falar para a Joana. O sujeito desta frase é “O Paulo”.

De acordo com esta exposição, a investigadora interpõe:

Investigadora: Então voltemos à frase anterior, “Hoje, o António comeu mais do que o habitual”, que apresenta algumas semelhanças. Inicialmente selecionaste como sujeito da frase o segmento “Hoje, o António”, mas acabaste por optar apenas por “o António”. Queres justificar-me a tua opção?

Paulo: Aí tirei o “Hoje” porque também é o vocativo. Está separado com a vírgula. O resto começa com o verbo por isso é o predicado.

Comprovamos aqui que o Paulo reconhece como características do vocativo a referência a uma segunda pessoa do discurso no qual há um destaque atribuído pela vírgula. Embora esta última condição seja válida, não garante por si só a atribuição desta função sintática. O vocativo jamais poderia ser “Hoje”, já que essa expressão não nomeia qualquer interlocutor.

Ainda no mesmo exercício, e relativamente à penúltima alínea, o aluno também explicou de uma forma pouco confiante o seu raciocínio:

Investigadora: Na frase “ Está podre essa maçã?” selecionaste como sujeito a expressão “está”. Por que motivo?

Paulo: Porque a seguir tem o verbo e então começa o predicado.

Investigadora: “Podre” é uma expressão verbal?

Paulo: (silêncio)

Investigadora: Então? Vamos analisar esta frase com calma, de acordo com aquilo que sabes acerca do sujeito. Uma das informações que me deste foi que essa função sintática é representada por um nome ou um pronome, correto? Neste caso, a expressão “está” pertence a alguma dessas classes de palavras?

Paulo: Não.

Investigadora: E então?

Paulo: Pode ser outras coisas para além de um nome ou um pronome.

Investigadora: Tudo bem. Justifica-me por é que neste caso em concreto é o “está”.

Paulo: “Maçã” está a seguir ao verbo ser e...

Investigadora: Verbo?

Paulo: Sim, “essa maçã”. É do verbo ser.

Investigadora: E quanto á expressão “podre”?

Paulo: Quando fiz a ficha pensei que o verbo era esse e para a frente era o predicado, mas agora estou a pensar melhor e não é.

Investigadora: Então como reformularias a tua resposta?

Paulo: O sujeito era “está podre” e assim já tem aí o nome “podre”.

A identificação de sujeito feita pelo Paulo é essencialmente feita por exclusão de partes e, a par das identificações dos outros constituintes, sem existir uma certeza absoluta daquilo que o termo representa. Isso, associado a algumas fragilidades na categorização das palavras que constituem as frases, impossibilita a correta sinalização do sujeito da frase.

Relembremos, agora, voltando à figura 14 (p.91), a proposta de resolução do aluno para o terceiro exercício da ficha de trabalho, no qual teve de identificar o sujeito nas frases que o apresentam e explicar por escrito por que motivo identificou algumas como não o tendo.

O Paulo indicou que as duas primeiras frases não tinham sujeito e foi pouco esclarecedor ao justificar-se apenas com “não têm sujeito porque têm sujeito nulo”. Como a entrevista feita após a realização dos exercícios foi mais elucidativa quanto aos raciocínios convocados pelo aluno, transcrevê-la-emos de seguida.

Investigadora: Identificaste duas das frases como não tendo sujeito: “Chegaram os amigos do meu pai.” e “Choveu muito durante a viagem.”. Como pensaste em cada uma delas?

Paulo: Pensei igual para as duas. Começam as duas pelo verbo e por isso só têm predicado.

Esta justificação vai ao encontro do que o Paulo já havia dito acerca da distribuição do sujeito na frase - “localiza-se no início e antes do verbo”. Quando a frase é apresentada com uma ordem dos constituintes diferente do habitual, o aluno não consegue identificar o sujeito da mesma. A identificação de sujeito, uma vez mais, foi

feita a par da sinalização do predicado (“aquilo que vai desde o verbo até ao fim da frase”). O mesmo se verifica nas duas resoluções seguintes:

Investigadora: Identificaste o sujeito “há alunos”, na frase “ Há alunos conscientes do seu papel em sala de aula” porquê?

Paulo: Porque desde “conscientes”, que é o verbo, até ao fim da frase é predicado.

Investigadora: Bem, o sujeito que seleccionaste é constituído por uma forma verbal e um nome comum. Então presumo que para além dos nomes e pronomes também incluis verbos na função sintática de sujeito?

Paulo: Sim, às vezes.

Investigadora: Já na frase seguinte identificaste o sujeito “na televisão”. Explica-me o motivo.

Paulo: Porque “ontem” é o vocativo e “deu” é o verbo e começa o predicado.

Investigadora: Então foi só por exclusão de partes?

Paulo: Foi.

Aqui, uma vez mais, está presente a noção irreal de vocativo detida pelo aluno.

Vimos que, da resolução do quarto exercício e apenas com os tipos de sujeitos identificados, não foi possível perceber se o Paulo sabia concretamente a que correspondia cada um deles. Desta forma, foi questionado no sentido de perceber qual o seu entendimento quanto aos termos sujeito com um ou com dois grupos nominais.

Paulo: Sujeito com um grupo nominal é quando a frase só tem o sujeito ou só o predicado.

Investigadora: Como assim?

Paulo: Ai não.... Acho que são frases com sujeito e com predicado.

Investigadora: Ai sim? Nesse caso então o que são as frases com dois grupos nominais?

Paulo: São as que têm sujeito, predicado e complemento.

Investigadora: E o sujeito nulo?

Paulo: Quando nem sequer existe sujeito.

Assim se percebe de imediato o total desconhecimento do aluno face aos termos em análise e a entrave que isso representa na resolução do exercício proposto. Posto isto, centrar-nos-emos apenas na análise dos constituintes dos sujeitos sinalizados e não na sua tipologia.

Nas frases de sujeito simples (a segunda, a quinta e a sétima), nas quais o Paulo optou numa primeira fase por sujeitos nulos, o raciocínio utilizado pelo aluno foi o habitual:

Investigadora: Apontaste a segunda, quinta e sétima frases como tendo sujeito nulo. Porquê? Justifica-me uma a uma.

Paulo: Na segunda, “No prédio ao lado moram os meus primos”, porque não sabemos quem está a falar.

Investigadora: E o sujeito é quem está a falar?

Paulo: (silêncio)

Investigadora: Explica-me primeiro o que é o sujeito nulo já que foi esse que seleccionaste.

Paulo: É quando uma frase não tem sujeito.

Investigadora: Então e como é que soubeste que esta frase não tem sujeito? O que te indicou isso?

Paulo: “Moram” é o verbo, “primos” é um nome, “prédio” também é um nome...

Investigadora: Sim, mas o que significa isso?

Paulo: (Silêncio). Afinal acho que a frase tem sujeito.

Investigadora: Ai tem? E qual é?

Paulo: “No prédio ao lado”.

Investigadora: Como sabes?

Paulo: O verbo é “moram” e a partir daí é o predicado.

Investigadora: Ok. E a quinta, a frase “Ficaram contentes as crianças com o cinema!”, também não tem sujeito porquê?

Paulo: Porque é um sujeito nulo.

Investigadora: Mas por que motivo?

Paulo: Começa pelo verbo.

Investigadora: E?

Paulo: Tudo a seguir faz parte do predicado.

Investigadora: O sujeito nunca pode aparecer depois do predicado?

Paulo: Não.

Investigadora: E a frase “Nos tempos livres ela faz ballet.”?

Paulo: Essa afinal também tem sujeito. Estava distraído.

Investigadora: Qual é?

Paulo: “Nos tempos livres ela”. Depois do “faz” já é o predicado da frase.

Embora nas duas primeiras frases o sujeito fosse representado por nomes comuns (“primos” e “crianças”, respetivamente), o Paulo não foi capaz de o localizar. As posições em final e a meio da frase e a crença que o predicado precede sempre o sujeito determinaram as opções do aluno. Por sua vez, na frase “Nos tempos livre ela faz ballet.”, e já com a ordem normal dos seus constituintes, o Paulo localiza o sujeito (“ela”), mas associado a outros elementos que não o constituem (“nos tempos livres”). Quando questionado acerca das frases nas quais aplicou o mesmo raciocínio de localizar o verbo para seleccionar o predicado e só em função desse optar por um sujeito, o aluno apontou “Eu e o Tó vamos acampar.” e “Ele e ela é um casal simpático” que apresentam como predicados “vamos acampar” e “é um casal simpático” e têm sujeitos constituídos por nomes e/ou pronomes pessoais. Por fim, nas frases “ Ontem nevou na Serra na Estrela” e

“ Esta tarde vou passear no jardim.” Selecionou, erradamente, os sujeitos “ontem” e “esta tarde”, justificando-os com a sua posição pré-verbal e na frase “Comeram os chocolates todos” optou pelo sujeito nulo, já que “começa pelo verbo e assim só tem predicado”.

De uma forma geral, e através da análise desta categoria, podemos perceber através das justificações do Paulo que, ao longo do seu percurso escolar, foi desenvolvendo algumas estratégias para identificar o sujeito de uma frase. Para além de localizar o(s) nome(s) ou pronome(s) da frase, aquela que se destaca por, tal como no caso da Ana, ser à qual mais recorre é a localização do verbo da frase associada à identificação do predicado e consequente identificação do sujeito (“o sujeito nunca aparece depois do predicado”).

Em síntese, podemos afirmar que, no momento de identificar o sujeito de uma frase, o raciocínio e as estratégias aplicados pelo aluno vão ao encontro do que declarara anteriormente acerca do termo em estudo, apresentando muitas dificuldades diante de sujeitos deslocados da única posição que lhes atribuiu, a pré-verbal, e de sujeitos nulos, aos quais nunca fez referência.

Esta análise permite-nos perceber que o conceito de sujeito não é claro para o Paulo e que a mobilização do seu conhecimento gramatical apresenta fragilidades que devem ser trabalhadas de forma regular e sistemática.

iv) Alterações de desempenho gramatical

Na análise desta categoria, interessou observar quais os elementos que o Paulo identificava como sujeito após intervenção didática proporcionada neste estudo. Apresentaremos, então, através da sua resolução para as tarefas do Laboratório da Língua III (anexo H), aqueles que este marca como sujeito, a classe de palavras a que pertencem e a sua distribuição na frase, tentando sempre perceber se se manifestaram alterações no seu desempenho gramatical.

Desta forma, começamos por expor abaixo a proposta de resolução do Paulo para o primeiro exercício realizado no Laboratório da Língua III:

1. Identifica o sujeito das frases seguintes, sublinhando-o.

a) A Márcia esteve doente.

b) A Ana e eu somos primos.

c) Querido, o Rui chegará atrasado ao judo.

d) Aquele jovem atrasou-se.

e) Foi limpo, o quarto?

f) Ontem, o meu cão foi ao veterinário.

g) Estes óculos são fantásticos.

h) Eles são pessoas muito trabalhadoras.

Figura 17: Resolução do Paulo ao exercício 1 do Laboratório da Língua III

As resoluções do aluno demonstram que, nesta altura, é já capaz de identificar sujeitos simples e compostos distribuídos de forma diferente na frase e expressos por nomes próprios, comuns ou pronomes. Nas alíneas a), b), d), g) e h), com o sujeito na sua posição padrão, o Paulo satisfez o solicitado de forma acertada. Nas alíneas c) e e), embora deslocados, os sujeitos também foram bem identificados ao contrário do que aconteceu na alínea f), na qual o Paulo sinalizou “o meu” ao invés de “o meu cão”. Nesta primeira tarefa, já é possível verificar algumas alterações de desempenho na forma como é feita a identificação do sujeito da frase. Antes do conceito ter sido reexplorado em sala de aula, o aluno não conseguia sinalizar sujeitos exibidos depois do verbo. No entanto, e depois de uma abordagem exploratória, o Paulo foi capaz de fazê-lo com êxito.

Relativamente à tarefa seguinte, na qual se tinha de identificar as frases que tinham e as que não tinham sujeito, o desempenho do Paulo foi igualmente exemplar. Vejamos:

2. Atenta nas frases seguintes e identifica as que têm e as que não têm sujeito.

Frases	Sim	Não
a) Nevou toda a noite.		X
b) Há tanto lixo na sala!		X
c) Hoje, anoiteceu cedo.		X
d) Corriam, por aqueles dias, <u>boatos da empresa têxtil</u> .	X	

Figura 18: Resolução do Paulo ao exercício 2 do Laboratório da Língua III

Nas alíneas a), b) e c), com verbos impessoais, o aluno selecionou a opção “não tem sujeito”. A primeira e a terceira porque exprimiam fenómenos naturais e a segunda pela presença do verbo haver com a aceção de existir, como o Paulo foi capaz de justificar na resolução da alínea seguinte:

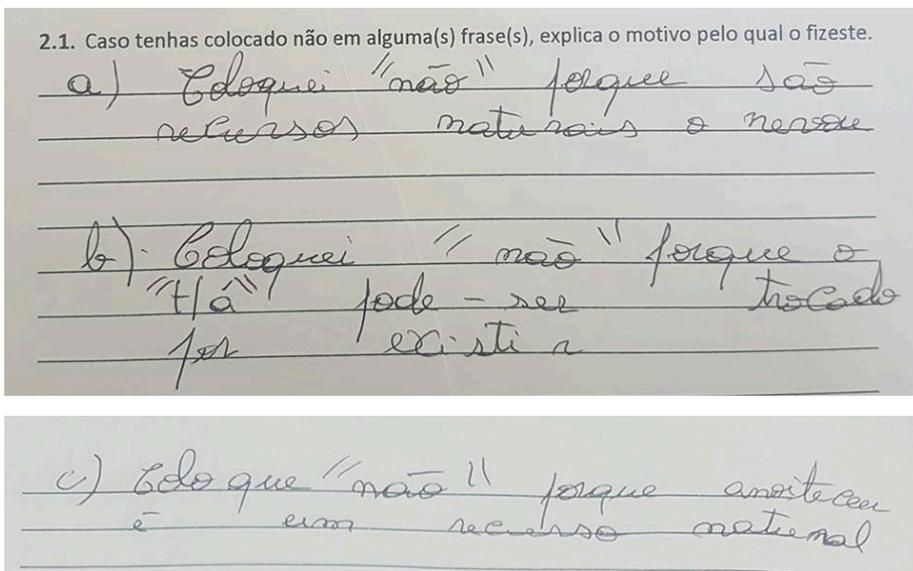


Figura 19: Resolução do Paulo à alínea 2.1 do Laboratório da Língua III

Por último, na alínea d), o aluno foi capaz de, mais uma vez, identificar corretamente o sujeito “boatos da empresa têxtil”, distribuído em posição pós-verbal, diante de uma frase formada por vários elementos.

Na terceira e última tarefa, na qual se pretendia a seleção das diferentes tipologias de sujeitos expressos, a proposta do Paulo foi a seguinte:

3. Assinala na tabela os sujeitos que identificas em cada uma das frases.

Frases	Sujeito simples	Sujeito composto	Sujeito nulo
1. Hoje choveu em <u>Viana do Castelo</u> .	X		
2. Estava deserta a nossa rua.			X
3. No cinema, <u>ele</u> adormece sempre.	X		
4. Havia cinco alunos na sala de aula.			X
5. <u>Portugal e Espanha</u> são países lindos.		X	
6. <u>Esta tarde</u> vou passear no jardim.	X		
7. <u>Tu e o Pedro</u> namoram?		X	
8. <u>Neste quarto</u> ficam os meus avós.	X		

3.1. Sublinha o sujeito das frases em que o identificaste.

Figura 20: Resolução do Paulo ao exercício 3 do Laboratório da língua III

A segunda, a terceira e a oitava orações apresentavam um sujeito simples distribuído ou em posição final ou a meio da frase. O Paulo considerou que, na segunda, o sujeito era nulo. Embora sem certezas, julgamos que a confusão possa ter tido origem na expressão “deserta” considerada pelo aluno como um fenómeno natural. Esta opinião ocorre por analogia, já que, em diferentes momentos de discussão, o aluno identificou sujeitos nulos em frases como “A nossa casa estava enfeitada.” Ou “A desflorestação consiste na destruição das florestas.”, usando a mesma justificação para os termos “enfeitada” e “desflorestação”. Na terceira frase, a tipologia selecionada foi a correta e a identificação do sujeito também. Por sua vez, apesar de o Paulo ter optado pelo sujeito simples na oitava oração, a identificação “ neste quarto” está errada. Parece-nos que o facto de se tratar de um grupo nominal e a antiga crença da posição fixa pré-verbal do sujeito poderão ter tido influência nesta identificação.

Na quinta e sétima frases, de sujeito composto e em posição padrão, as identificações foram feitas corretamente. No entanto, nos casos de sujeito nulo, na primeira, quarta e sexta orações, os desempenhos variaram. Na de sujeito nulo expletivo, a primeira, o Paulo optou por selecionar um sujeito simples exposto em final de frase por “Viana do Castelo”, ignorando a presença do verbo impessoal “chover”. Na de sujeito nulo subentendido, a sexta frase, foi identificado um sujeito simples exposto por “esta tarde”. E por último, na quarta frase, na presença da forma verbal impessoal “havia” a tipologia de sujeito selecionada foi a correta.

De uma forma geral, e através da análise desta categoria, pudemos verificar que existem algumas alterações no desempenho gramatical do Paulo no momento de identificar o sujeito de uma frase, após a intervenção didática. Os sujeitos deslocados da posição padrão começam a ser identificados com êxito e os conceitos de sujeito nulo, simples e composto, noutro lado pouco significativos para o aluno, ganham significação, fazendo com que a percentagem de erro nas identificações seja visivelmente menor.

Capítulo V – Discussão e conclusões do estudo

Este capítulo tem como objetivo, partindo dos resultados obtidos, extrair algumas conclusões que permitam dar resposta às questões orientadoras do problema em estudo. Para isso, começamos por fazer uma breve introdução com o propósito de as recordar, focando a finalidade deste trabalho e as opções metodológicas adotadas. Aqui, serão também abordadas algumas implicações para a prática profissional, propostas sugestões de investigações futuras e é feita uma reflexão acerca das limitações e constrangimentos do estudo.

Introdução

Com a realização deste estudo procurou-se compreender o desempenho dos alunos na realização de tarefas gramaticais que envolvam o sujeito de uma frase, identificando as suas conceções, o modo como as operacionalizam e as alterações de desempenho manifestadas após intervenção didática. Neste sentido foi analisado, de forma detalhada, o trabalho desenvolvido por uma turma do 5º ano de escolaridade e, em particular, por dois alunos-caso.

De modo a atingir o objetivo proposto, foram formuladas três questões que orientaram o trabalho e que abrangeram diferentes dimensões desta problemática.

Pretendeu-se então dar resposta às seguintes questões de investigação:

- (a) Como é que os alunos definem e caracterizam o sujeito de uma frase?
- (b) De que modo é que os alunos operacionalizam a sua conceção de sujeito?
- (c) Qual o impacto da observação, problematização e discussão no desempenho gramatical dos alunos?

Tratou-se de um estudo com a duração de três semanas, no qual se optou por uma metodologia qualitativa com um carácter descritivo e interpretativo. Embora se tenha estudado com profundidade o desempenho da Ana e do Paulo, recolheram-se dados de toda a turma para melhor contextualizar o trabalho destes dois alunos.

Na recolha de dados foram utilizadas observações, questionários, documentos, entrevistas semiestruturadas e gravações de vídeo e áudio que permitiram uma análise aprofundada do problema.

Conclusões do estudo

As conclusões deste trabalho serão organizadas de acordo com as questões de investigação propostas inicialmente, nas quais será feita uma síntese dos aspetos mais relevantes identificados em cada um dos casos.

(a) Como é que os alunos definem e caracterizam o sujeito?

No presente trabalho, foi possível verificar traços comuns e traços distintos na forma como os alunos-caso definem e caracterizam o sujeito de uma frase. A referência comum mais aceite entre eles é o tratamento do sujeito como agente praticante de uma ação. A Ana explora ainda as diferentes tipologias de sujeito que conhece e, usando uma linguagem própria da idade, explica que o sujeito composto é formado por mais que um grupo nominal expresso na frase e que o sujeito nulo é um sujeito que não se realiza lexicalmente na frase, mas que é determinado pela desinência verbal. Pela última definição, entende-se que a aluna limita o sujeito nulo a um dos seus subtipos, o sujeito nulo subentendido, e desconhece a existência dos sujeitos nulo indeterminado e expletivo. Por sua vez, o Paulo não faz qualquer referência às tipologias de sujeito que conhece, deixando dúvidas acerca do seu conhecimento gramatical.

A associação que os alunos fazem entre sujeito e a pessoa que pratica a ação acarreta uma análise meramente semântica da oração e é restrita a frases com unidade absoluta de sentido, dificultando, por exemplo, a reflexão sobre frases do tipo “O bebé mede 50 cm.”, “O menino é genial.” ou “Pintei as unhas.”.

Entre os alunos-caso, o sujeito é também caracterizado em função da sua distribuição na frase e pelo núcleo que o constitui. Relativamente ao primeiro critério, a Ana é segura ao afirmar que a função sintática em estudo pode localizar-se em qualquer parte, mas o Paulo declara que é a característica particular do sujeito as posições pré-verbal e o início

de frase. No que respeita ao segundo critério, os alunos concordam que o nome e o pronome são as classes de palavras pelas quais o sujeito é espelhado mais vezes, mas a Ana aponta ainda o adjetivo, o determinante, o quantificador e a preposição como possíveis núcleos dessa categoria. Contudo, os sujeitos expressos pelos alunos nas frases-exemplo que apresentam indicam uma forte tendência no recurso a nomes próprios e pronomes pessoais.

Quando questionada acerca dos procedimentos utilizados na identificação do sujeito de uma frase, a Ana refere a sinalização do grupo nominal e a análise da flexão verbal como principais estratégias utilizadas. Por sua vez, o Paulo explica que seleciona a parte da frase com função identificadora e que dá resposta à pergunta “quem?”.

Após reunirmos as concepções dos alunos, e confrontando-as com o aporte teórico deste estudo, pudemos verificar que essas vão, essencialmente, ao encontro de um dos critérios proposto na literatura, o critério semântico, do qual resulta a relação entre sujeito e a categoria de agente do processo verbal.

Posto isto, e embora não tenha sido objetivo deste estudo, achamos curioso e pertinente comparar ainda essas definições com as definições apresentadas pelos materiais didáticos de Português disponíveis para o 1º e 2º ciclos do EB (manuais e gramáticas escolares). Isto porque, para além do manual escolar ser o recurso pedagógico mais utilizado em sala de aula e assumir um lugar cada vez mais importante na vida das escolas (Duarte, 2011), ao organizar e apresentar o importante dos programas curriculares contribui não só para a transmissão e legitimação do conhecimento considerado útil como para a difusão de determinadas concepções. (Morgado, 2004). Desta forma, e depois das consultas efetuadas, verificou-se uma relação expressiva entre a maioria das definições de sujeito encontradas nesses materiais e aquelas que foram apresentadas pelos alunos-caso deste estudo. Embora nas primeiras haja uma prevalência do traço tópico (aquilo - ser ou objeto - sobre o qual se afirma, nega ou questiona algo), as frases-modelo que as acompanham exprimem, na grande maioria das vezes, um sujeito humano, que poderá estar na origem da concepção de sujeito agente que os alunos têm. Na definição de sujeito, muitos dos materiais didáticos consultados também fazem referência a características apontadas pelos alunos para o sujeito: “grupo

nominal da frase”, “parte da frase que controla a concordância verbal”, “nome ou pronome da frase” e/ou “grupo que responde às perguntas *Quem* ou *O que é que + GV?*”. Diante disto, podemos constatar que muito daquilo que os alunos sabem acerca do sujeito vai ao encontro do que é veiculado pelos materiais de apoio ao estudo e devemos questionar-nos sobre a eficácia da forma como são dispostos e trabalhados os conteúdos gramaticais nesse mesmo tipo de material.

b) De que modo é que os alunos operacionalizam a sua conceção de sujeito?

Neste trabalho, embora os alunos tenham, numa fase inicial, apresentado por escrito aquilo que sabiam acerca do sujeito, foi na fase de exploração das tarefas de identificação que a investigadora promoveu a operacionalização desse conhecimento. Nesse momento a Ana revelou reconhecer os nomes próprios, os nomes comuns e os pronomes pessoais como classes de palavras com a função sintática de sujeito. Conseguiu distinguir e identificar, muitas vezes, sujeitos de tipologias distintas (simples, composto e nulo subentendido) e, na presença de frases mais simples, sujeitos deslocados da posição padrão. Também o Paulo foi capaz de reconhecer, acertadamente e por diversas vezes, as classes de palavras que expressam o sujeito nas suas formas simples e composto. Por sua vez, mostrou ter uma conceção errada acerca do sujeito nulo e desconhecer os subtipos que este apresenta. No que respeita à distribuição do sujeito na frase, o aluno também não soube identificar aqueles que se localizam em posição pós-verbal.

Ao longo do estudo, e de uma forma geral, os alunos aplicaram diferentes estratégias de identificação do sujeito de uma frase que podem ser categorizadas como: a localização do verbo da frase associada à identificação do predicado e sujeito (“o predicado tem sempre de começar no verbo e vai até ao fim e o sujeito é o que sobra”), a localização do(s) nome(s), pronome(s) da frase ou daquilo sobre o qual se afirma algo, o exercício de inversão da ordem dos constituintes da frase, a análise da pessoa e número em que se encontra flexionado o verbo e a prática de colocar a questão “quem?”.

No entanto, a análise dos dois casos sugeriu preferências muito semelhantes, por parte desses alunos, no que refere à forma como resolveram as tarefas propostas. As que mais se destacam por ser aquelas que foram utilizadas de forma mais frequente são a

localização do(s) nome(s), pronome(s) e, essencialmente, a localização do verbo da frase associada à identificação do predicado e consequente identificação do sujeito.

Estes resultados evidenciam que ambos os alunos não sabem exatamente o que é o sujeito e que as suas conceções são o produto de uma aprendizagem dedutiva, meramente classificatória e pouco centrada na reflexão sobre os aspetos linguísticos. Como vimos na revisão literária deste estudo, segundo Costa (2010), a única vantagem deste tipo de processo de ensino-aprendizagem é o treino das capacidades de memória e o conhecimento das normas da variedade padrão da língua. Os alunos não se envolvem numa exposição à língua e têm, por isso, um papel muito pouco ativo, o que confere a estas experiências um menor grau de significação.

Ainda diante da análise dos dados deste estudo, foi curioso perceber que determinados fatores inerentes às frases propostas nas tarefas de identificação do sujeito não só potenciaram a seleção de determinada estratégia como determinaram a eficácia da sua resolução, isto é, a correta ou a errada sinalização do termo em estudo.

No caso da Ana, como já vimos, as situações em que há, maioritariamente, identificações corretas do sujeito são aquelas em que este ocupa a primeira posição da frase e é realizado por um nome próprio/comum, um pronome pessoal ou pela combinações destes. Nestes casos, a classe de palavras parece ser o traço dominante na seleção de um sujeito. Na presença de sujeitos nulos indeterminados, a aluna também não apresenta dúvidas em explicar o critério da desinência verbal como estratégia utilizada, exibindo resoluções bem sucedidas.

Por outro lado, as frases nas quais há pior desempenho nas identificações da aluna são aquelas que apresentam ou um predicado impessoal ou um vocativo expresso por um nome próprio. Nas primeiras, como a aluna desconhece os sujeitos nulo expletivo e indeterminado, tenta, através das diferentes estratégias que normalmente utiliza, atribuir um sujeito à frase. Nas segundas, como não apreendeu a noção real nem de sujeito nem de vocativo, funde as duas funções sintáticas numa só, o sujeito.

A sinalização de sujeitos em posição final só é feita de forma incorreta quando a frase apresenta vários constituintes. No caso de ter apenas o predicado e complemento(s), ainda que deslocados, a Ana sabe identificá-los acertadamente.

Por sua vez, nas frases com vários grupos, a aluna recorre à localização do verbo da frase associada à identificação do predicado e, aliando-as à presença de nome(s) e/ou pronome(s), identifica um sujeito que normalmente não é o correto.

No caso do Paulo, como também já verificamos que as sinalizações corretas do sujeito foram aquelas em que este ocupa a posição padrão e é realizado por nomes, próprios ou comuns, ou por pronomes pessoais. Nestas situações, a sinalização e exclusão do verbo/predicado prevalece como traço definidor de sujeito. Quando existe um elemento anterior ao termo em estudo, e se destacado por vírgulas, seja um vocativo expresso por um nome próprio ou outro, o aluno não o inclui no sujeito, tomando a opção correta. Por outro lado, se a ordem dos constituintes da frase não é sujeito-verbo-objeto, sem a presença daquele tipo de pontuação, o aluno não é capaz de identificar corretamente o sujeito. As posições em final e a meio da frase e a crença de que o predicado precede sempre o sujeito determinaram, quase sempre, as opções do Paulo.

Outra das situações que conduz a respostas erradas por parte do aluno é a presença de predicados impessoais. O Paulo considera que existe sujeito nulo quando a frase é iniciada pela forma verbal e desconhece os subtipos expletivo e indeterminado. No caso de existir uma frase com sujeito nulo, mas que seja iniciada por uma expressão qualquer que não o verbo, o aluno aplica a sua estratégia habitual. Isso, associado a algumas fragilidades na categorização das palavras que constituem as frases, impossibilita a correta sinalização do sujeito da frase.

c) Qual o impacto da observação, problematização e discussão no desempenho gramatical dos alunos?

Para além de identificar as conceções e descrever os raciocínios aplicados pelos casos intervenientes nesta investigação, no âmbito do sujeito frásico, este estudo procurou ainda analisar a evolução dos alunos após a experiência de ensino vivenciada.

Os resultados decorrentes dessa análise indicam que uma intervenção didática com enfoque na observação, problematização e discussão em grande grupo contribui para

uma melhoria no desempenho dos alunos ao nível da identificação do sujeito de uma frase.

Essa avaliação baseou-se nas diferenças detetadas entre as resoluções dos alunos nas tarefas do Laboratório da Língua II (anexo F) e nas do Laboratório da Língua III (anexo H). Para além das evidências reunidas relativamente às identificações realizadas pelos alunos, também os argumentos utilizados para a concretização das mesmas após IEC contribuíram para o alcance desta conclusão.

Como vimos, no caso da Ana, e após a experiência de ensino, os sujeitos de frases complexas deslocados da posição padrão passaram a ser identificados com êxito, os sujeitos nulos provenientes de verbos impessoais começaram a ser reconhecidos e o vocativo deixou de ser incluído nos sujeitos selecionados pela aluna.

No caso do Paulo, também se verificou uma melhoria na identificação de sujeitos deslocados da posição padrão e uma interiorização eficaz do significado dos conceitos de sujeito nulo, simples e composto, noutrora pouco significativos para o aluno.

De uma forma geral, este estudo permitiu comprovar que a oportunidade concedida aos alunos de, na disciplina de Português, questionar a língua e de refletir de forma crítica sobre ela, não só potencia uma aprendizagem bem sucedida da gramática como proporciona aos alunos o treino de atividades como o pensamento analítico e a experimentação, possíveis de convocar noutras áreas curriculares.

Considerações finais

Com a concretização desta investigação, e de acordo com os objetivos definidos para a mesma, pudemos tomar consciência do tipo de intervenção que deve ser colocada em prática pelos professores no processo de ensino-aprendizagem da Gramática.

Como se pôde verificar na revisão literária deste estudo, os documentos curriculares de referência sugerem explicitamente que se ponham em prática atividades de aprendizagem pela descoberta e laboratórios gramaticais. Do mesmo modo, este estudo permitiu concluir que este tipo de metodologia potencia uma melhor compreensão dos fenómenos linguísticos e, por isso, consideramos que cabe ao professor propor tarefas desta natureza, que desafiem os alunos na aprendizagem da Gramática e os motive a aprofundar o seu conhecimento.

Conscientes de que os conteúdos gramaticais são mais interessantes e apelativos para uns do que para outros, este estudo permitiu-nos verificar ainda que a constante partilha de ideias entre alunos e o contacto dos mesmos com modos de pensar gramática diferenciados apresenta como vantagens a criação de um ambiente mais descontraído e o envolvimento de um maior número de alunos.

Ao longo deste estudo, foram identificadas erradas conceções e desadequadas estratégias que eram comuns aos participantes. Neste quadro, e como forma de melhorar os seus desempenhos, parece-nos fundamental que os professores permitam que os alunos compreendam as vantagens e as limitações das diferentes estratégias aplicadas e desenvolvam a capacidade de as utilizar de forma acertada. Deste modo, é papel do professor proporcionar espaços de discussão na aula de Português, para que os alunos possam verbalizar as suas ideias, dificuldades e discutir distintas abordagens. Este momento trará a oportunidade de reflexão acerca dos erros e de compreensão da desadequação de determinadas estratégias, promovendo um pensamento cada vez mais flexível e crítico no aluno e uma explicitação linguística mais eficaz.

Recomendações para futuras investigações

Segundo um dos estudos de Catelão e Calsa (2004), consultado no decorrer desta investigação, as estruturas sintáticas e seu estudo são essenciais para atividades de leitura, escrita e oralidade e constituem parte integrante da construção do pensamento do indivíduo. Em razão disso, o reconhecimento da gramática implícita, a sua integração com os conhecimentos formais e a tomada de consciência desse processo são a base dessa construção (Catelão e Calsa, 2004). No entanto, e pelo menos no nosso país, existe ainda a necessidade de fazer investigação nessa área, já que este tipo de metodologia não é muito comum nas aulas de Português.

Os alunos que participaram neste estudo não tiveram uma instrução muito focalizada na descoberta e tinham pouco experiência na partilha do seu pensamento gramatical. Neste sentido, julgamos que também seria interessante estudar as concepções, dificuldades e estratégias aplicadas por aqueles que tivessem tido a sorte de vivenciar regularmente essas práticas nas suas aulas de Português.

Por questões de organização da PES II, este estudo foi desenvolvido com alunos do 5º ano do ensino básico e os seus resultados devem ser encarados dentro desse contexto. No entanto, seria pertinente estudar o modo como alunos de outros níveis, por exemplo, resolveriam tarefas desta natureza.

Um dos constrangimentos apontados a este estudo será o pouco tempo em que teve de ser desenvolvido. Esse acabou por ser um dos motivos pelos quais o grau de complexidade das tarefas propostas ao longo desta experiência didática não pôde ser aumentado. O estudo do conceito de sujeito em textos não fazia parte deste projeto, mas a sua pertinência justificaria uma investigação em torno dessa temática.

Neste estudo, os alunos mostraram forte inclinação em identificar o grupo verbal para, depois de excluí-lo, conseguirem selecionar o sujeito. Seria apropriado tentar compreender o que estará na base dessa tendência. Estará relacionada com o conteúdo propagado pelos materiais de apoio ao estudo? Serão as frases-modelo trabalhadas em sala de aula as promotoras das concepções dos alunos? Quais as concepções dos professores sobre o sujeito? Que dificuldades evidenciam na sua lecionação?

Limitações e constrangimentos do estudo

No momento em que se procedeu ao delineamento do estudo e, em particular, à sua recolha bibliográfica, pudemos constatar que a informação fidedigna disponível acerca do tema era um pouco escassa, acabando por exigir maior minúcia e tempo ao longo da pesquisa.

Por outro lado, ao contrário do que acontecera com a grande maioria dos colegas de curso da investigadora, a sua PESII centrou-se não só no trabalho de uma turma mas de três turmas distintas do 5º ano de escolaridade. Dessa forma, o tempo dedicado à turma na qual se desenvolveu este estudo foi menor do que o expectável. Esta limitação, aliada ao facto de a investigadora ser um elemento externo ao contexto educativo dos alunos em causa, fez com que, algumas vezes, se sentisse alguma perturbação e inibição. Todavia, estes constrangimentos foram sendo minimizados ao longo do estudo.

Apesar de esta investigação ter tido a duração possível de acordo com o modelo de organização da PESII, uma experiência desenvolvida com os mesmos alunos durante um período mais alargado de tempo permitiria uma compreensão mais aprofundada do problema em estudo. A continuidade deste tipo de experiência gramatical pouco habitual entre os alunos permitiria, por exemplo, investigar se as alterações de desempenho verificadas se manteriam ou não ao longo do tempo e quais as conceções prévias mais enraizadas.

Neste estudo, optou-se por uma metodologia qualitativa com design de estudo de caso de forma a obter informação rica em pormenores que dessem resposta às questões de investigação. Assim, os resultados deste estudo estão diretamente associados aos dois alunos que constituíram os casos. Atendendo a estes pressupostos, os resultados obtidos não podem ser generalizados a outros contextos, mas devem constituir um contributo importante para os mesmos.

Parte III - Reflexão global

A última parte deste trabalho é dedicada a uma reflexão global que assenta no trabalho desenvolvido na PES I e na PES II, salientando os aspetos mais positivos e negativos da prática e o contributo dessa experiência no meu percurso profissional e pessoal.

Depois de um caminho longo e extremamente exigente é chegada a altura de refletir sobre todo este trabalho académico na tentativa de perspetivar o seu contributo para o meu futuro.

No âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II, como aluna do 2º ano de Mestrado em Ensino no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, desenvolvi períodos de observação e prática educativa que decorreram entre o dia 7 de outubro de 2013 e o dia 29 de janeiro de 2014, numa turma do 1º ano, e entre o dia 17 de fevereiro de 2014 e o dia 13 de junho de 2014, em três turmas do 5º ano.

De acordo com os objetivos das unidade curriculares, observei e analisei a organização de diferentes ambientes educativos, interagi com intencionalidade pedagógica e formativa com as crianças/alunos e os distintos atores do contexto e desenvolvi, em colaboração estreita com os orientadores cooperantes, atividades pedagógicas, decorrentes de um processo intencional e colaborativo de observação, planificação, desenvolvimento e avaliação das intervenções observadas e realizadas com referência às intenções educativas.

Para tal, e como base de sustentação de todo trabalho desenvolvido, foi necessária a mobilização de variados pressupostos legais e teóricos. A observação foi uma importantíssima etapa e, como tal, teve um grande enfoque durante toda a prática profissional. Fazendo desta o principal suporte à intencionalidade educativa, recolhi e analisei informações a partir das observações efetuadas, que se revelaram cruciais para a caracterização dos ambientes educativos e, posteriormente, para as minhas intervenções pedagógicas. Segundo Estrela (1994), é através da observação que se questiona a realidade e constrói hipóteses explicativas. Para além de me ter permitido a avaliação das necessidades de cada contexto educativo e de me ter proporcionado uma perspetiva mais realista, a observação foi determinante para o processo que dela adveio, a planificação.

Este último conceito, ligado à ideia de antevisão, “consiste em utilizar um conjunto de procedimentos mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas acções e actividades com as quais se pretende alcançar determinados objectivos” (Zabalza, 1992). Assim, pela possibilidade de optar por umas estratégias em detrimento

de outras, houve a necessidade de construir, ao longo de todo o trabalho desenvolvido no terreno, vários planos de ação. Na elaboração dos mesmos tentei ter sempre em conta o público-alvo, as concepções prévias do mesmo e as especificidades dos níveis de ensino em questão.

Não obstante, e apesar de durante as primeiras semanas, tanto na PES I como na PES II, ter sentido dificuldades nas construções, julgo ter evidenciado uma evolução na elaboração destes ao longo de todo o período da prática educativa. Não quero com isto dizer que tudo o que fora planeado tenha sido cumprido integralmente, até porque os imprevistos foram surgindo sempre.

A esse respeito, considero ter sido a minha falta de experiência e os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças/alunos os principais fatores para o não cumprimento dos tempos previstos nos planos por diversas vezes. Todavia, a mesma heterogeneidade dos grupos com que trabalhei elucidou-me para a importância da diferenciação pedagógica na adaptação de métodos e de conteúdos de aprendizagem, de acordo com características de cada aluno, quer no que respeita ao ritmo, ao nível cognitivo e às suas ideias prévias.

Ainda na preparação dos planos de ação e, posteriormente, durante as minhas intervenções, tentei sempre promover o questionamento já que esse é conhecido com um dos caminhos mais produtivos no alcance de oportunidades do desenvolvimento da compreensão (Zabalza, 1992). Considero que, para o docente, o plano com questões também é uma mais-valia na medida em que o orienta durante a ação. A ordem pela qual são colocadas as questões nesse plano não deve ser aleatória, mas deve, ao invés disso, obedecer a uma sequencialidade lógica que promova um fio condutor.

Para além do questionamento, e como avaliar o processo é tomar consciência da ação, também estabeleci momentos de avaliação durante a prática pedagógica, com o intuito de adequar e estabelecer a progressão da aprendizagem. Desta forma, durante o trabalho no terreno da PES I e II, avalei cada aluno individualmente, recolhendo informações essencialmente através do observado.

A par de todos estes processos do ensino-aprendizagem está, também, aquele que carece grande atenção por parte de qualquer profissional da educação - a reflexão. A

prática reflexiva surge como um modo possível dos professores questionarem as suas práticas educativas e as investigações feitas em torno dela proporcionam um modelo de fundamentação do processo de educação que se contrapõe à visão tecnicista da prática profissional (Oliveira e Serrazina, 2002). Assim sendo, considero que o professor deve ter sempre presente os diferentes tipos de reflexão preconizados por Schön (1992) - reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação - com o intuito de progredir no seu desenvolvimento e construir a sua forma pessoal de pensar. No entanto, a natureza e qualidade da reflexão são mais importantes do que a sua simples ocorrência (Oliveira e Serrazina, 2002). No decorrer do trabalho de terreno, a “*reflexão*” foi a palavra de ordem, surgindo em vários momentos.

Os momentos de supervisão foram aqueles que melhor potenciaram a reflexão pós-ação e foram determinantes ao longo de todo o trabalho desenvolvido. O papel dos orientadores cooperantes não deve ser comparado com o dos supervisores institucionais. Estes são figuras distintas e desempenham, também, funções diferentes. Apesar da desmedida ajuda dos cooperantes, os momentos de supervisão proporcionaram eminentes oportunidades para o meu desenvolvimento enquanto futura docente. Para além de me terem ajudado a refletir sobre os aspetos menos positivos, elucidaram-me acerca de como poderia melhorá-los, o porquê dos mesmos, e através das críticas e conselhos encorajaram-me e deram-me vontade de querer fazer mais e melhor.

Quando iniciada a Prática de Ensino Supervisionada, o trajeto a percorrer parecia tão longo e tão complexo, repleto de ansiedade e receios. Hoje, olhando para trás, e apesar de todo o trabalho exigido, é com nostalgia que recordo esse percurso absolutamente enriquecedor. Os medos e dúvidas iniciais eram intermináveis, mas as semanas de intervenção resumiram-se a um curto e importantíssimo período de descobertas. O sentimento de inquietude foi uma constante. Se por um lado, queria apre(e)nder o máximo, por outro, o receio de errar e as consequências que esses erros poderiam ter para os alunos assustavam-me.

Pude vivenciar êxitos, alegrias e satisfações, mas também frustrações e algumas tristezas. Ainda assim, o balanço é muito positivo e os sucessos compensaram todas as dificuldades.

Começo por salientar alguns dos que foram os meus sucessos ao longo da prática: em nenhum momento me deixei levar pelo facilitismo de desistir de acreditar que é possível todos os alunos aprenderem, tive a capacidade de diversificar os materiais didáticos não ficando presa aos manuais, senti um à vontade enorme ao nível das interações com os alunos, esforcei-me sempre no sentido de lhes transferir o foco de aprendizagem, estabeleci momentos de interdisciplinaridade promotores de um ensino integrado, transmiti um reforço positivo equitativo e tomei a consciência de que um conhecimento teórico aprofundado de saberes não tem uma relação direta com o sucesso da didática dos mesmos.

Contudo, e relativamente às dificuldades sentidas, posso apontar de uma forma geral a gestão das emoções face à carga de trabalho mantida no decurso da prática, a organização e ajuste de estratégias e metodologias adequadas e motivadoras, a gestão do tempo durante as regências e, em particular na PES II, a conciliação entre o papel de professora e de investigadora. No entanto, devo ressaltar que a abertura e encorajamento por parte de todos os orientadores cooperantes determinaram a forma positiva com que encarei todas as dificuldades e a minha total entrega a estas novas experiências em diferentes ciclos de ensino.

A área curricular de Português foi a que se revelou mais desafiante para mim ao longo deste pequeno percurso da PES I e II. No primeiro caso, o ensino formal da leitura e da escrita demonstrou-se uma experiência única e altamente prazerosa. Embora o acompanhamento dos progressos e êxitos dos alunos nesses domínios da língua tenha exigido muita dedicação e paciência, revelou-se um processo mágico. Neste ciclo, o que mais me encheu o coração foram as expectativas que os alunos depositam em nós, aspirantes a professores, a sua fixação e deslumbramento pela nossa figura e o prazer com o qual se envolvem nos momentos de aprendizagem, como por exemplo, nos de exploração de obras de literatura infantil.

Por sua vez, no caso das PES II, já com alunos menos curiosos, com uma organização menos flexível em termos de tempo de aula e consideravelmente bem mais cansada, o desafio parecia maior. Sei que algumas vezes não conduzi a aula da forma mais adequada e que a postura adotada e as estratégias selecionadas foram pouco eficazes. A meu ver,

tomei algumas decisões precipitadas que, neste momento, percebo não terem sido as mais adequadas, mas que considero terem sido necessárias para a minha evolução enquanto estudante da área da educação.

A Matemática foi a área do saber em que senti maiores dificuldades na promoção de novos conhecimentos e do ensino pela descoberta. Apesar de os conteúdos programáticos definidos para os diferentes anos de escolaridade serem de fácil compreensão, nem sempre foi claro qual a estratégia mais adequada na sua lecionação.

A resolução de problemas nem sempre foi uma tarefa fácil. De acordo com aquilo que me foi transmitido ao longo do meu percurso académico, acredita-se que um contexto de resolução de problemas envolve os alunos em explorações matematicamente ricas. Durante as regências em PES I e II pude incentivar os alunos a partilhar as suas ideias, a explicar os seus raciocínios e a representar os processos utilizados. A meu ver, estas situações demonstraram-se potencialmente favoráveis ao desenvolvimento do pensamento matemático e global das turmas com que trabalhei. Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel (2008), realçam a ideia de que ensinar matemática através da resolução de problemas favorece a comunicação, possibilita fazer conexões com vários temas matemáticos e com outras áreas curriculares, desenvolve o raciocínio e apresenta a matemática como uma disciplina com utilidade no dia-a-dia dos alunos. Considero que, durante a prática de ensino, consegui proporcionar aos alunos o gosto e a disposição para a Matemática, através da resolução de problemas.

A prática profissional permitiu-me ainda reconhecer, em contexto real, a importância da utilização de materiais manipuláveis nesta área curricular. O trabalho desenvolvido com recurso aos mesmos, permite aos alunos a aquisição de uma visão mais positiva da matemática e torna-os mais atentos e conscientes das suas capacidades e conhecimentos (Vale, 2012). Foi notório o envolvimento das turmas nas tarefas que continham este tipo de recursos.

Relativamente à área de Estudo do Meio senti-me, em quase todos os momentos, segura e confiante na lecionação dos conteúdos programáticos. Ao longo das regências tentei adotar a perspetiva preconizada pelo Programa da disciplina (Ministério da Educação, 2004, p.108) que afirma que “será através de situações diversificadas de

aprendizagem que incluam o contacto direto com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, assim como o aproveitamento da informação vinda de meios mais longínquos, que os alunos irão apreendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos”. O Estudo do Meio foi a área em que os alunos dos dois ciclos se mostraram mais interessados, participativos e críticos e isso também contribuiu para o sucesso das minhas intervenções.

A História e Geografia de Portugal foi a área que mais me amedrontou, não só pelas dificuldades que sempre tive ao longo do meu percurso escolar, mas pela forma negativa com que sempre a encarei. No entanto, no decorrer da prática pedagógica senti que foi aquela na qual o meu desempenho foi mais bem sucedido. A aposta nos recursos audiovisuais, a desconstrução dos vocábulos históricos não dominados pelos alunos e o envolvimento dos mesmos na análise das fontes apresentadas foram algumas das estratégias a que recorri ao longo das aulas que lecionei, com o intuito de fomentar o gosto pela disciplina e a aquisição de aprendizagens significativas para os alunos.

Em suma, ao longo da prática pude tomar consciência que ensinar, tal como afirmam Alonso & Roldão (2005), não é apenas explorar conteúdos, mas sim promover um desenvolvimento integrado de atitudes e capacidades que possibilitam a utilização de conhecimentos em diferentes situações. O contato direto com os diferentes contextos e a vivência de todo o tipo de experiências que isso implicou, permitiu-me não só uma grande mudança conceptual a nível teórico e prático, mas também contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e social. Isto porque durante todo o trabalho que desenvolvi no terreno com os meus pares pedagógicos, tentei assumir um papel ativo, expressando sempre as minhas ideias e escutando os outros elementos. Tentei também, em todas as ocasiões, estabelecer interações positivas e contribuir com o meu melhor para uma dinâmica de grupo produtiva, por acreditar que colaboração é um valor profissional que aumenta as oportunidades de os professores aprenderem uns com os outros, melhorando a qualidade das suas ações pedagógicas (Hargreaves, 1998).

Apesar de neste momento me sentir mais capaz do que no início da prática, não deixo de pensar que sei ainda muito pouco sobre o que é ser professor. Foi difícil gerir a

pressão dos prazos e saber que, em muitas situações, o tempo limitou a qualidade do trabalho. Foi desgastante e absorvente, mas ao mesmo tempo prazeroso. Foram meses intensos e estou certa que dei tudo o que, naquela altura, fui capaz de dar. Porém, existe ainda muito para melhorar, muitos erros a cometer e imenso para aprender.

Depois desta experiência, sigo para uma nova etapa com humildade, garra, trabalho e dedicação, pois foi este o percurso que escolhi. Todas as aprendizagens e experiências vividas são apenas os alicerces do meu futuro, sendo que estou consciente que é da minha inteira responsabilidade a sua contínua construção.

Referências

Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.

Bechara, E. (2009). *Moderna gramática portuguesa*. (37ªed). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico: Programa de formação contínua em matemática para professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico*. Lisboa: ME – DGIDC.

Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Carvalho, G. & Pria, A. (2010). Incursões pelo o conceito de sujeito nos estudos gramaticais. *SOLETRAS*, 20, 76-83. Acedido janeiro 22, 2015, em <http://www.filologia.org.br/soletras/20supl/06.pdf>

Catelão, E. & Calsa, G. (2004). Estudo sobre conceitos e procedimentos de análise sintática utilizados por alunos do ensino fundamental. *Acta Scientiarum - Human and Social Sciences*, 26, 79-88.

Costa, A. (2010). *Estruturas contrastivas: Desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Portugal.

Costa, A. (2014). *Uma abordagem indutiva da gramática na aula de língua estrangeira*. Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Portugal.

Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Coutinho, C. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teorias e Práticas*. Coimbra: Edições Almedina.

Cunha, A. (2005). Discutindo os critérios para a definição de sujeito no português do Brasil. *SOLETRAS*, 10, 97-106. Acedido fevereiro 2, 2015, em <http://www.filologia.org.br/soletras/10/10.pdf>

Cunha, C. & Cintra, L. (1992). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá da Costa.

Cunha, C. & Cintra, L. (2007). *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.

Duarte, I. (2010). *Avaliação da consciência linguística: aspetos fonológicos e sintáticos do Português*. Lisboa: Edições Colibri.

Duarte, J. (org.) (2011). *Manuais escolares: mudanças nos discursos e nas práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Lima, C. (2001). *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Mira Mateus, H., Duarte, I. & Faria, I. (2003). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Mira Mateus, H., Duarte, I. & Faria, I. (2004). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Perini, M. (2005). *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Ática.
- Ponte, J. (2006) Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Reis, C. (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. IN A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.

Silva, M. C. V. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Saber (e) Educar*, 13, 89-106.

Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso. *Revista da ESE*, 5, 171-202.

Vale, I. (2012). *Tarefas Geométricas com recurso a materiais manipuláveis: alguns exemplos com futuros professores do ensino básico*. In Lurdes Serrazina, Fernanda Gomes, J. & José, P. (coord.) , *Formação contínua: relatos e reflexões*. Lisboa: ESSE-IPL, projeto Edulink.

Xavier, L. (2013). Ensinar e aprender gramática: algumas abordagens possíveis. *Exedra*, 7, 140-147. Acedido maio 10, 2015, em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/08/13EF-v2.pdf>

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA.

Anexos

Anexo A

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado (a) de Educação

No âmbito do curso de Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico pretendo realizar um trabalho de investigação, com os alunos da turma a que o seu educando pertence, centrado na área curricular de Português. Para este estudo serão apresentadas, aos alunos, diversas atividades relativas à aprendizagem do conhecimento gramatical.

Desta forma será fundamental para o meu estudo proceder à recolha de dados através de questionários, registos audiovisuais e de documentos como as tarefas realizadas pelos alunos, pelo que venho por este meio solicitar a sua colaboração para estas recolhas. Importa, ainda, referir que todos os dados recolhidos têm inteira garantia de confidencialidade, preservando-se a privacidade e o anonimato dos participantes.

Manifesto a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Grata pela atenção.

Viana do Castelo, 5 de maio de 2014

A mestranda,

(Joana Seixas)

Autorização

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do (a) aluno(a) _____, nº _____, da turma B, do 5º ano de escolaridade, declaro que autorizo/ não autorizo a implementação dos questionários e atividades ao meu educando.

____/____/____

(Assinatura)

ANEXO B
Questionário

Nome: _____ Código: _____
Data: __/__/____

1. Qual é a tua disciplina favorita? (Assinala com um X a(s) opção(ões)).

Português	Matemática	Ciências Naturais	
História e Geografia de Portugal	Língua Estrangeira (Inglês)	Educação Física	
Educação Musical	Educação Visual e Tecnológica	Educação Moral e Religiosa	

2. Qual a disciplina que menos gostas? (Assinala com um X a opção).

Português	Matemática	Ciências Naturais	
História e Geografia de Portugal	Língua Estrangeira (Inglês)	Educação Física	
Educação Musical	Educação Visual e Tecnológica	Educação Moral e Religiosa	

3. Caso o Português não seja a tua disciplina preferida, qual a relação que tens com ele?

4. Ordena de 1 a 5 os domínios do Português abaixo indicados de acordo com a tua preferência, sendo que o 1 corresponde ao domínio que mais gostas de trabalhar e o 5 àquele que menos gostas.

Oralidade	
Leitura	
Escrita	
Educação Literária	
Gramática	

5. Ordena de 1 a 4 os conteúdos da Gramática abaixo indicados de acordo com a tua preferência, sendo que o 1 corresponde ao conteúdo que mais gostas de trabalhar e o 4 àquele que menos gostas.

Constituintes da frase	
Tipos e formas de frase	
Funções sintáticas	
Articulação entre frases	

6. Qual é para ti a forma mais fácil de aprender e trabalhar a Gramática? Porquê?

Anexo C

O Laboratório da Língua I – o que já sei! (parte 1)

Anexo D

O Laboratório da língua I – o que já sei! (parte 2)

Anexo E

O Laboratório da Língua I – o que já sei! (parte 3)

Anexo F

O Laboratório da Língua II – aplicando o que já sei!

Funções sintáticas ao nível da frase: sujeito

Nome: _____ Código: _____

Data: ___/___/___

1. Identifica o sujeito das frases seguintes, sublinhando-o.

- a) A Paula foi ao cinema.
- b) O meu primo telefonou à avó.
- c) O Rui, a Rita e eu andámos juntos na escola.
- d) Hoje, o António comeu mais do que o habitual.
- e) Joana, o Paulo chegará atrasado à reunião.
- f) Elas são encantadoras.
- g) Está podre essa maçã?
- h) A leitura preenche os meus tempos livres.

2. Atenta nas alíneas seguintes.

2.1. Completa as frases escrevendo um predicado à tua escolha.

- a) As irmãs do Tiago _____
- b) O cão _____
- c) A princesa _____

2.1.1 Na alínea a) era possível concluir a frase com "... obedeceu ao pai."? Explica a tua resposta.

2.2. Escreve, para cada um dos predicados, um sujeito.

- a) _____ comeram tudo.
- b) Vêm cá _____.
- c) Foram _____ ao passeio.

2.2.1. Na alínea a) era possível atribuir o sujeito “O Paulo”? Justifica a tua resposta.

3. Atenta nas frases seguintes e identifica as que têm e as que não têm sujeito.

Frases	Sim	Não
a) Chegaram os amigos do meu pai.		
b) Choveu muito durante a viagem.		
c) Há alunos conscientes do seu papel em sala de aula.		
d) Ontem, na televisão, deu um filme do Harry Potter.		

3.1. Explica o motivo pelo qual colocaste não em algumas das frases.

4. Assinala na tabela os sujeitos que identificas em cada uma das frases.

Frases	Sujeito com um grupo nominal	Sujeito com dois grupos nominais	Sujeito nulo
Eu e o Tó vamos acampar.			
No prédio ao lado moram os meus primos.			
Ontem nevou na Serra da Estrela.			
Comeram os chocolates todos.			
Ficaram contentes as crianças com o cinema!			
Esta tarde vou passear no jardim.			
Nos tempos livres ela faz ballet.			
Ele e ela é um casal simpático.			

5. Constrói frases em que incluas cada um dos sujeitos indicados e rodeia-os.

5.1. Sujeito simples com um pronome.

5.2. Sujeito simples com um nome.

5.3. Sujeito simples com um determinante e um nome.

5.4. Sujeito composto com um nome e um pronome.

5.5. Sujeito composto com dois nomes.

5.6. Sujeito composto com dois pronomes.

Anexo G

Guião de entrevista semiestruturada

1. Analisando caso a caso, explica para as alíneas d), e), g) e h) da primeira questão as opções tomadas aquando da identificação do sujeito da frase.

d) Hoje, o António comeu mais do que o habitual.

e) Joana, o Paulo chegará atrasado à reunião.

g) Está podre essa maçã?

h) A leitura preenche os meus tempos livres.

2. Esclarece o motivo pelo qual seleccionaste a opção “não apresenta sujeito” para algumas das frases da terceira questão.

3. Atenta na questão número quatro.

a) Identifica, quando possível, o sujeito de cada uma das frases.

b) Expõe as razões pelas quais identificaste sujeito nulo em algumas frases da mesma questão.

Anexo H

O Laboratório da Língua III – o que acrescento ao que já sabia!

Funções sintáticas ao nível da frase: sujeito

Nome: _____ Código: _____

Data: ___/___/___

1. Identifica o sujeito das frases seguintes, sublinhando-o.

- a) A Márcia esteve doente.
- b) A Ana e eu somos primos
- c) Querido, o Rui chegará atrasado ao judo.
- d) Aquele jovem atrasou-se.
- e) Foi limpo o quarto?
- f) Ontem, o meu cão foi ao veterinário.
- g) Estes óculos são fantásticos.
- h) Eles são pessoas muito trabalhadoras.

2. Atenta nas frases seguintes e identifica as que têm e as que não têm sujeito.

Frases	Sim	Não
a) Nevou toda a noite.		
b) Há tanto lixo na sala!		
c) Hoje, anoiteceu cedo.		
d) Corriam, por aqueles dias, boatos da empresa têxtil.		

2.1. Caso tenhas colocado não em alguma(s) frase(s), explica o motivo pelo qual o fizeste.

2.2. Caso tenhas identificado o sujeito de alguma(s) frase(s), identifica-o recorrendo ao sublinhado.

3. Assinala na tabela os sujeitos que identificas em cada uma das frases.

Frases	Sujeito simples	Sujeito composto	Sujeito nulo
Hoje choveu em Viana do Castelo.			
Estava deserta a nossa rua.			
No cinema ele adormece sempre.			
Havia cinco alunos na sala de aula.			
Portugal e Espanha são países lindos.			
Esta tarde vou passear no jardim.			
Tu e o Pedro namoram?			
Neste quarto ficam os meus avós.			

3.1. Sublinha o sujeito das frases em que o identificaste.