

**guião de
implementação do
programa de
português do ensino básico**

**conhecimento
explícito
da língua**

Ficha Técnica

Edição

Ministério da Educação

Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Autores

João Costa

Assunção Caldeira Cabral

Ana Santiago

Filomena Viegas

Diretor-Geral

Fernando Egídio Reis

Organização

DSDC - Equipa de Português

Conceção e execução gráfica

Isabel Espinheira

ISBN

978-972-742-334-7

Lisboa, outubro de 2011

Conhecimento Explícito da Língua

Guião de Implementação do Programa

João Costa
Assunção Caldeira Cabral
Ana Santiago
Filomena Viegas

Índice

Nota introdutória	5
1. O papel do Conhecimento Explícito da Língua no Programa de Português	6
1.1. O que se entende por Conhecimento Explícito da Língua? Qual a diferença face ao Funcionamento da Língua?	7
1.2. Para quê trabalhar o Conhecimento Explícito no ensino básico?	14
1.3. Que métodos para trabalhar o Conhecimento Explícito da Língua no ensino básico?	24
Textos referidos	36
2. Exemplos de atividades para o Conhecimento Explícito da Língua	38
Conjunto 1: Expressão do tempo	40
Atividade 1 – 1.º Ciclo “Com que palavras medimos o tempo?”	40
Atividade 2 – 1.º Ciclo “Como situamos acontecimentos no tempo quando falamos?”	43
Atividade 3 – 1.º Ciclo “Como localizo situações diferentes na linha do tempo?”	45
Atividade 4 – 1.º Ciclo “Como expresso situações que se sucedem e que são habituais?”	48
Atividade 5 – 2.º Ciclo “Em que grupo da frase encontro as informações temporais?”	51
Atividade 6 – 2.º Ciclo “Como expresso as informações temporais?”	55
Atividade 7 – 3.º Ciclo “Sob que formas expresso um modificador com valor temporal?”	58
Atividade 8 – 3.º Ciclo “Como percebemos a duração do que é descrito por um verbo?”	61
Atividade 9 – 3.º Ciclo “Como sei se um autor está a referir um facto realmente acontecido ou a anunciar o que ainda está para acontecer?”	68
Conjunto 2: Funções sintáticas	73
Atividade 1 – 1.º Ciclo “Quais são as funções dos grupos mais importantes da frase?”	73
Atividade 2 – 1.º Ciclo “O sujeito é sempre igual?”	77
Atividade 3 – 1.º Ciclo “O grupo verbal pode incluir outros grupos mais pequenos? Qual a sua função?”	79
Atividade 4 – 1.º Ciclo “Para além do verbo e do complemento directo, posso ter outros grupos no predicado?”	82
Atividade 5 – 1.º Ciclo “Há vírgulas proibidas?”	83

Atividade 1 – 2.º Ciclo “Como sei a que se refere um sujeito nulo?”	85
Atividade 2 – 2.º Ciclo “Qual a função das palavras que colocamos à direita dos verbos <i>ser</i> e <i>estar</i> ?”	89
Atividade 3 – 2.º Ciclo “Quando quero oferecer alguma coisa <u>a alguém</u> , que função sintática devo usar na frase?”	92
Atividade 4 – 2.º Ciclo “Que funções sintáticas devo conhecer quando digo a alguém <i>Gosto de ti todos os dias</i> ?”	94
Atividade 5 – 2.º Ciclo “Quando chamo alguém, que função sintática estou a utilizar?”	96
Atividade 1 – 3.º Ciclo “Que formas têm e o que modificam os modificadores”	97
Atividade 2 – 3.º Ciclo “Como se distingue o modificador do grupo verbal do complemento oblíquo?”	101
Atividade 3 – 3.º Ciclo “Só os grupos nominais podem ser sujeitos?”	102
 Conjunto 3: Registos de Língua	 105
 Atividade 1 – 1.º Ciclo “Como falamos de forma educada com pessoas diferentes?”	 105
Atividade 2 – 1.º Ciclo “Os sinónimos são mesmo iguais?”	108
Atividade 3 – 2.º Ciclo “Como nos dirigimos a quem não tratamos por <u>tu</u> ?”	115
Atividade 4 – 2.º Ciclo “Os registos formal e informal também se usam na internet?”	122
Atividade 5 – 3.º Ciclo “‘que’, ‘em que’ ou ‘de que’?”	125
Atividade 6 – 3.º Ciclo “A mesma palavra pode pertencer a registos diferente sem lugares diferentes?”	131
 3. Bibliografia e recursos	 134

Nota introdutória

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

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

O guião encontra-se organizado da seguinte forma:¹

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

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

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

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

¹ As partes 1 e 3 são da responsabilidade de João Costa; as atividades sobre Expressão do Tempo foram elaboradas por Assunção Caldeira Cabral e Filomena Viegas; as atividades sobre Funções Sintáticas foram elaboradas por Ana Santiago; as atividades sobre Registos de Língua foram elaboradas por João Costa.

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

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

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

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

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

Quando se lê a nota de apresentação do Currículo Nacional do Ensino Básico, entende-se que este documento não só não dispensa a formulação de programas,

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

³ Duarte (1992, 1996, 2000), entre outros.

como prevê que sejam elaborados novos programas para as várias disciplinas. Os programas a elaborar deviam especificar as orientações gerais dadas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, que serviria como documento enquadrador e orientador de carácter mais geral.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ao entendermos isto, conseguimos entender que ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência.

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

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

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

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

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

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

- b) Tomar consciência do grau de desenvolvimento linguístico dos nossos alunos.

Sabemos que grande parte do conhecimento linguístico está estabilizado à entrada na escola, mas há domínios de aquisição tardia.⁵ O docente deve encontrar meios de diagnosticar as áreas de dificuldade dos seus alunos para poder investir mais nessas áreas e funcionar como um agente que se apoia no conhecimento implícito para potenciar o desenvolvimento de novo conhecimento.

Por exemplo, sabendo-se que os alunos têm dificuldades na compreensão de conectores como “ainda que”,⁶ que, em alguns contextos, têm o mesmo significado de “mas”,⁷ o qual não coloca problemas às crianças, valerá a pena tirar partido do conhecimento que o aluno tem de “mas” para construir o conhecimento de “ainda que” em paralelo.

- c) Tomar consciência dos aspetos da língua que não decorrem de uma aquisição espontânea.

Se, como vimos, há muitos aspetos da língua sobre os quais temos conhecimento implícito, há outros que têm de ser aprendidos explicitamente. Por exemplo, a colocação de pronomes em contexto mesoclítico (como em “far-se-á” ou “ver-te-ei”) só é aprendida em contexto de instrução. Esta tomada de consciência é importante para podermos saber o que se pode esperar que o aluno saiba ou venha a saber através do seu desenvolvimento normal e aquilo que ele só virá a saber se alguém lhe ensinar. Além disso, esta tomada de consciência também é importante para diferenciarmos métodos de ensino – só podemos recorrer ao conhecimento implícito quando este existe. Perante construções ou regras que só são aprendidas se forem explicitamente ensinadas, é impossível recorrer a um conhecimento inconsciente que não existe.

- d) Investir num ensino da língua que capitaliza as regularidades.

Se se pretende um trabalho assente na explicitação de um conhecimento implícito altamente eficiente, deve dar-se aos alunos a possibilidade de observarem que a eficiência decorre da existência de padrões regulares muito frequentes na língua. Muitas vezes, o ensino da gramática tem colocado demasiado enfoque na observação das exceções, esquecendo que a maior parte do que se passa nas línguas é regular. Se é verdade que as exceções requerem memorização e aprendizagem explícita, não é menos verdade que um trabalho que ignore a regularidade impede que se tome consciência dos processos mais comuns e inviabiliza a sua generalização na resolução de novos problemas.

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

Assumindo-se que estudar gramática é tornar explícito o conhecimento

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

⁶ Costa (2006).

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

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

PISTAS PARA FORMAÇÃO:

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

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

. O Conhecimento Explícito da Língua enquanto competência.

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

Torna-se, portanto, evidente que, ao implementar os Programas de Português para o Ensino Básico, será necessário rever práticas que imponham um trabalho sobre gramática que façam do conhecimento explícito da língua um conjunto de saberes a que os alunos podem recorrer em contextos de uso diversificados, tornando-se utilizadores mais conscientes do uso que fazem da língua. Por exemplo, nesta perspetiva, torna-se evidente como o estudo das funções sintáticas deverá preceder a sistematização de regras de pontuação (“Não pôr vírgula entre o sujeito e o predicado”, “Não separar o verbo dos seus complementos

por vírgula”, etc.). Para que este tipo de trabalho possa ser realizado, têm de ser criados momentos em que se explicita o conhecimento gramatical e momentos em que esse conhecimento, depois de estar bem consolidado, é recuperado e mobilizado em situações de uso.

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

. O Conhecimento Explícito da Língua é competência nuclear.

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

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

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

- a) Esta foi a prática durante décadas e resultou nos cenários já descritos de não aprendizagem da gramática;
- b) A caracterização da gramática como instrumental e transversal é redutora, uma vez que aparenta esquecer que, na verdade, todas as competências trabalhadas na aula de Língua Portuguesa são transversais e têm dimensões instrumentais. Não faz, portanto, sentido reservar para a gramática este papel especial.
- c) Sob ponto de vista metodológico, esta assunção implica não reservar momentos de trabalho específicos só para trabalhar a gramática, o que, na prática, conduziu a que as planificações daí resultantes não reservassem

tempo suficiente para o trabalho de treino e sistematização que o estudo da gramática requer, uma vez que se queimavam etapas, partindo-se cedo demais para (falsas) aplicações de conhecimento (ainda não) construído.

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

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

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

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

Face ao exposto, uma correta implementação do programa implicará:

- . Um diagnóstico do conhecimento linguístico dos alunos.
- . Uma programação (anual) e uma planificação de sequências didáticas em que o trabalho de explicitação da língua é feito com tempo e a partir do conhecimento linguístico dos alunos.
- . Uma programação que preveja o reinvestimento do conhecimento construído noutras competências.

PISTAS PARA FORMAÇÃO:

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

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

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

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

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

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

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

. Objetivos instrumentais

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

a) Escrita:

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

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

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

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

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

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

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

b) Leitura:

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

[illegible]

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

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

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

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

17 cel

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

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

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

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

c) Oralidade:

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

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

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

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

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

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

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

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

. Quando se pretendem atingir objetivos instrumentais, devem privilegiar-se conteúdos mobilizáveis em contexto de uso, i.e., que vão ser necessariamente retomados em contexto de uso.

. Só pode ser mobilizado em contexto de uso o que já foi suficientemente trabalhado, i.e., a mobilização requer trabalho prévio.

. A mobilização de conhecimento gramatical requer trabalho articulado entre as competências, i.e., têm de ser planificadas sequências de aprendizagem conducentes a reinvestimento do conhecimento gramatical em situações de uso.

. Objetivos atitudinais

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

a) A variação linguística:

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

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

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

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

b) O controlo de registos de língua:

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

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

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

. Quando se pretendem atingir objetivos atitudinais, não se pode adotar uma atitude dogmática sobre a língua.

. O desenvolvimento de tolerância linguística passa pela observação e legitimação da naturalidade da variedade linguística, ou seja, pela constatação de que todas as variedades têm uma gramática.

. O desenvolvimento da autoconfiança linguística passa pelo respeito pela diversidade e pela aceitação e controlo de diferentes registos, o que requer sistematização.

. *Objectivos cognitivos gerais e específicos:*

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

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

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

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

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

São, assim, de reter os seguintes aspetos:

. O conhecimento gramatical é um objeto de estudo, constituindo um objetivo em si mesmo.

. Um conhecimento gramatical sólido deve ser apoiado em descrições rigorosas – suportadas por evidências empíricas - e não impressionistas ou infundadas, potenciando a observação de dados e a formulação de hipóteses.

. A estruturação de atividades para o desenvolvimento de conhecimento gramatical deve basear-se na formulação de questões precisas que motivem os alunos para o aprofundamento do seu conhecimento e não em meros exercícios taxionómicos.

PISTAS PARA FORMAÇÃO:

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

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

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

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

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

- Ensino por definições: Alguma tradição pedagógica tenta fazer um ensino da gramática partindo de definições. Estas são, por natureza, incompletas e de difícil generalização, não permitindo um trabalho de observação dos dados, invertendo um percurso desejável, em que a sistematização ocorre no final de um percurso de observações. Por exemplo, ao dizer-se ao aluno “o nome é uma palavra com as propriedades X, Y e Z”, retira-se-lhe a capacidade de observar e descobrir as propriedades dos nomes e de ser ele a formular hipóteses que se aproximem de sistematizações. Além disso, a tradição pedagógica tem mostrado que a maior parte das definições utilizadas são erradas (como “o sujeito é quem pratica a ação”, “os verbos são palavras que denotam ações”, “o presente é o tempo do agora” e outras incorreções semelhantes)
- Pedagogia do Erro: Como já afirmámos acima, a Pedagogia do Erro, em voga nos anos 70 e, em grande parte, assumida nos Programas de 1991, é incompatível com os atuais Programas. Um trabalho sobre Conhecimento Explícito não pode ser feito apenas a propósito do erro ou do desvio à norma, uma vez que tal deixaria muitos aspetos do conhecimento gramatical por trabalhar, impediria a sistematização e, crucialmente, limitaria a prossecução dos objetivos que se prendem com o aprofundamento de conhecimento sobre a língua.

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

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

As atividades pela descoberta dedicam-se a **construção de conhecimento**, não sendo adequadas para avaliação. Em Hudson (1992) e Duarte (1992), são explicitados alguns dos princípios que estas atividades devem seguir. As atividades de aprendizagem pela descoberta fazem sentido numa abordagem da gramática centrada na consciência linguística e no Conhecimento Explícito, uma vez que assumem que ***“most of the data needed for a grammar lesson are already in the children’s heads, so the teacher’s role is mainly to guide them in exploring the patterns in the data and in gradually expanding their linguistic horizons”*** (Hudson: 1992, 10). Quer isto dizer que, neste tipo de atividade, se pretende que os alunos observem dados para descobrirem padrões regulares. A observação de regularidades é altamente compatível com a perspetiva assumida nos Programas sobre Conhecimento Explícito, já que, como vimos, a explicitação do conhecimento gramatical implícito passa por reconhecer que este é um conhecimento altamente regular e sobre o qual temos intuições claras.

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

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

A **planificação** é essencial para o sucesso de uma atividade pela descoberta e é aquela em que o papel do docente é fundamental. Na secção seguinte, apresentamos uma lista de verificação de aspetos a ter em conta na preparação de uma atividade, que também se adequa à preparação de uma atividade pela descoberta. Importa salientar o cuidado especial que é necessário ter com os dados,

questão a que voltaremos adiante. Os dados que são apresentados têm de ser simples, organizados e conter a informação essencial para que os nossos alunos façam as observações que pretendemos. Não devem, portanto, conter informação redundante ou acessória.

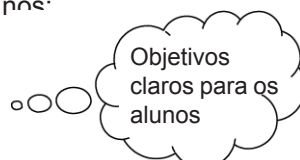
A fase de **observação e descrição dos dados** é a fase crucial do trabalho do aluno, em que ele é orientado na observação dos dados, para poder tirar pequenas conclusões, formular hipóteses e generalizações e verificar a validade das suas hipóteses através da observação de novos dados. Após terem sido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

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

VÍRGULAS PROIBIDAS

Neste guião, vais aprender a:

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



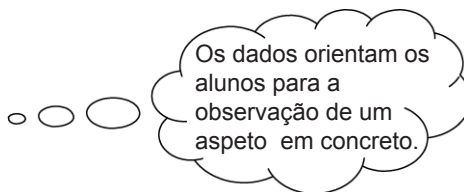
Compara as frases dos GRUPOS A e B.

GRUPO A

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

GRUPO B

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

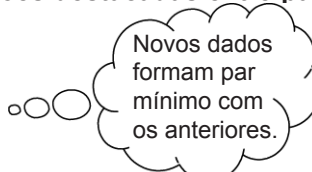


1. Considerando as substituições por pronomes observadas no GRUPO B, identifica as funções sintáticas das expressões destacadas entre parênteses retos.

Observa agora as frases do GRUPO C.

GRUPO C

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



2. Tenta substituir as orações entre parênteses retos pelos Grupos Nominais e Preposicionais das frases do GRUPO A.

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

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

As frases dos GRUPOS D e E estão assinaladas com asterisco (*)¹, uma vez que apresentam erros de pontuação.

GRUPO D

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

GRUPO E

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

5. Considerando o que analisaste nas questões anteriores, identifica a função sintática dos constituintes entre parênteses retos nos GRUPOS D e E.

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

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

Atenta no GRUPO F.

GRUPO F

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

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

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

10. Reflete sobre o erro de pontuação assinalado. O que observas no GRUPO F permite-te confirmar alguma das regras que enunciaste na questão 6? Justifica a tua resposta.

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

Observa e treina.

¹ Usa-se a notação asterisco para assinalar um erro de pontuação, embora, normalmente, esta notação seja usada para assinalar a agramaticalidade de estruturas. Note-se que se trata de um tipo de conhecimento de natureza distinta: o primeiro depende de instrução formal, o segundo decorre do conhecimento implícito e intuitivo que qualquer falante tem da gramática da sua língua.

GRUPO G

20. Os ecologistas defenderam que o uso de produtos químicos era um perigo.
21. Os políticos da minha terra afirmaram, que a crise tinha acabado.
22. Todos os que quiserem comer sopa quente coloquem-se na fila
23. Os músicos dos anos 60 ficavam, onde houvesse festa.
24. Quem trabalha diariamente na minha escola, gosta do que faz.

11. Identifica as frases do GRUPO G com erros de uso de vírgula. Corrige os erros e justifica a tua correção.

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

. Ao preparar uma atividade: lista de verificação.

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

1. Qual é o tipo de atividade?

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

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

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

Objetivo : Aprender a identificar prefixos e sufixos.

Destinatários: alunos do 2.º Ciclo

1. Considera as seguintes palavras:

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

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

2. O que se pretende com a atividade?

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

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

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

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

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

3. Há identificação clara dos conhecimentos pressupostos?

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

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

4. Dados.

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

- Qual a origem dos dados?

- a) Produções dos alunos?
- b) Texto oral ou escrito fornecido pelo professor?
- c) Texto oral ou escrito recolhido pelos alunos?

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

- É tirado partido do conhecimento gramatical implícito dos alunos?
- Em caso afirmativo, estamos seguros de que as construções que se pretende que os alunos manipulem são casos em que há conhecimento implícito?

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

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

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

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

Substitui a expressão sublinhada pelo pronome “-lhes”

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

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

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

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

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

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

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

- A. Vi todos os rapazes que tu conheces.
Dei uma prenda à filha da tua vizinha.

B. Vi [o Pedro].
Telefonei [ao Pedro].

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

Note-se que, ao começar-se a trabalhar com casos simples como estes, se poderá fazer uma evolução gradual para casos mais complexos (como os do par A). Neste caso concreto, após entenderem as diferenças entre funções sintáticas com casos

simples, os alunos poderão começar a trabalhar com unidades progressivamente maiores e com uma complexidade estrutural mais elevada. De certa forma, podemos comparar o que se faz neste tipo de trabalho com a aprendizagem da leitura: os alunos começam com palavras simples, como *pato* ou *menina*, com padrões silábicos bastante simples, e não com palavras como *astro*, que requerem que um trabalho prévio sobre padrões mais elementares tenha sido feito e consolidado.

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

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

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

Observa os seguintes pares de formas verbais:

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

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

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

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

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

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

1. Observa as seguintes frases:

A. Come-se muito em Portugal.

B. Se eu comesse mais...

1.1. Escreve as frases na forma negativa.

1.2. Regista as alterações que fizeste.

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

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

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

A. Se ele falasse, era mais feliz.

B. Fala-se francês na Bélgica.

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

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

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

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

7. Há momentos de treino?

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

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

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

PISTAS PARA FORMAÇÃO:

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

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

SÍNTESE

Lista de aspetos a considerar na construção de uma atividade para construção de conhecimento gramatical:

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

Textos referidos:

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

- Mata, A. I. (2000). *Para o estudo da entoação em fala espontânea e preparada no português europeu: metodologia, resultados e implicações didáticas*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa
- Mateus, M. H. (2007). "A contribuição do estudo dos sons para a aprendizagem da língua". Comunicação apresentada ao 7.º Encontro Nacional da APP: Saber Ouvir / Saber Falar
- Roldão, M. C. (2009) *Estratégias de Ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Sim-Sim, I., I. Duarte & M. J. Ferraz (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DEB – Ministério da Educação
- Vasconcelos, Manuela (1991). *Compreensão e produção de frases com orações relativas: um estudo experimental com crianças dos três anos e meio aos oito anos e meio*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa

2. Exemplos de atividades para o Conhecimento Explícito da Língua

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

- a) Pretendeu-se oferecer uma diversidade grande de atividades pequenas em detrimento de grandes sequências de atividades, para se exemplificarem diferentes metodologias.
- b) Sugerem-se atividades que ilustrem a progressão desde o 1.º ao 3.º Ciclo, cumprindo o enfoque colocado nos Programas à evolução em termos de resultados esperados.
- c) Procurou-se que as macro-sequências apresentadas privilegiassem três tipos de trabalho:

- O Conhecimento Explícito da Língua enquanto trabalho de consciência linguística, que cruza vários planos do conhecimento gramatical (lexical, morfológico, semântico, textual, discursivo e pragmático). Propõe-se um conjunto de atividades em torno do tema **EXPRESSÃO DO TEMPO**, que tentam ilustrar como um mesmo tema pode ser aproveitado para explorar vários planos do conhecimento linguístico de forma articulada, contrariando alguma tendência para trabalhar os planos de análise linguística como compartimentos estanques.

- O Conhecimento Explícito da Língua enquanto trabalho para a construção de conhecimentos sobre a língua e para o domínio de metalinguagem específica do conhecimento gramatical. Oferecem-se, para este fim, atividades em torno do tema **FUNÇÕES SINTÁTICAS**, por nos parecer que exemplificam um domínio em que é necessário um trabalho cuidado na planificação e organização dos dados, na hierarquização da informação, na construção gradual de informação e no estabelecimento de conhecimentos pressupostos.

- O Conhecimento Explícito da Língua enquanto trabalho que será, preferencialmente, capitalizado ao serviço de outras competências. O tema escolhido para este conjunto de atividades, **REGISTOS DE LÍNGUA**, privilegia o estudo de características da língua para mobilização em situações de uso, quer na escrita, quer na oralidade.

- d) Cada atividade é precedida de uma tabela com informações para o professor sobre o tipo de atividade, os descritores de desempenho que a atividade trabalha, os pré-requisitos, a questão específica a que responde (formulada na ótica do aluno) e a duração estimada (esta é obviamente variável em função dos perfis de turma e de aluno). Sempre que relevante, são oferecidos cenários de resposta, assinalados numa cor diferenciada. Algumas das atividades que privilegiam a interação oral encontram-se assinaladas por um pequeno balão de fala.

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

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

Conjunto 1: Expressão do tempo

ATIVIDADE 1 – 1.º Ciclo

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

Com que palavras medimos o tempo?

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

1. Observa a imagem.



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

Ano _____ Mês _____

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

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



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

TREINAR (Reinvestir em diferentes contextos de uso)

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



_____, _____ de _____, de

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

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

A

ano
mês
semana
dia

B

diário
semanal
mensal
anual

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

TREINAR (Reinvestir em diferentes contextos de uso)

1.7. Diz à turma outra tarefa que realizes diariamente.

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



A

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

B

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

C

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

D.

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

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

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

- ano, mês, semana, dia –

- diário, semanal, mensal, anual -

- diariamente, semanalmente, mensalmente, anualmente -

ano			
anual			
anualmente			

Aprendi a:

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

ATIVIDADE 2 – 1.º Ciclo

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

Como situamos acontecimentos no tempo quando falamos?

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



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

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

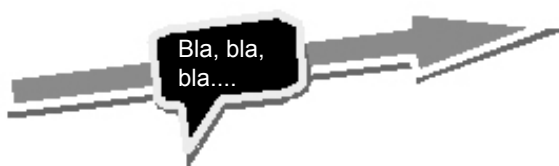
Podemos **concluir** que é em relação ao momento da fala que dizemos: o que já aconteceu (Passado); o que está a acontecer (Presente); o que está para acontecer (Futuro);

TREINAR (Reinvestir em diferentes contextos de uso)

1.2. Responde agora às três perguntas a seguir:

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

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



	Passado	Presente	Futuro
A			
B			
C			

Aprendi a:

- . Situar os acontecimentos que relato na linha do tempo.
- . Situar os acontecimentos no presente, se estão a acontecer no momento em que estou a falar; no passado, se já aconteceram; no futuro, se estão para acontecer.

ATIVIDADE 3 – 1.º Ciclo

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

Como localizo situações diferentes na linha do tempo?

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

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

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

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

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

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

1.2. Qual é o tempo verbal utilizado? _____

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

⁹ As frases foram extraídas de *Histórias pequenas de bichos pequenos*, de Álvaro Magalhães

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

Qual das seguintes situações dura mais tempo?

Frase A - “ter uma pulga” ☐X

Frase A1 - “apanhar uma pulga” ☐

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

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

Pretérito imperfeito ☐X

Pretérito perfeito ☐

..

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

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

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

Pretérito imperfeito ☐X

Pretérito perfeito ☐

..

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

TREINAR (Reinvestir em diferentes contextos de uso)

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

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

1. Pretérito perfeito _____

2. Pretérito imperfeito _____

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

1. Pretérito perfeito _____

2. Pretérito imperfeito _____

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

1. Pretérito perfeito _____

2. Pretérito imperfeito _____

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

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

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

Frase:

1. Pretérito perfeito _____

2. Pretérito imperfeito _____

Aprendi que:

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

ATIVIDADE 4 – 1.º Ciclo

1. Tipo de atividade: construção de conhecimento; treino; mobilização para outras competências (4.º ano).

2. Descritores de desempenho: manipular palavras ou grupos de palavras em frases: expandir ; substituir, reduzir ; segmentar e deslocar elementos (p.57); produzir frases complexas (p.33) ;

3. Pré-requisitos:

os alunos têm consciência de que localizamos temporalmente as situações que descrevemos,

- em função do momento em que o enunciado é produzido

- em função de um valor temporal que é tomado como ponto de referência no enunciado

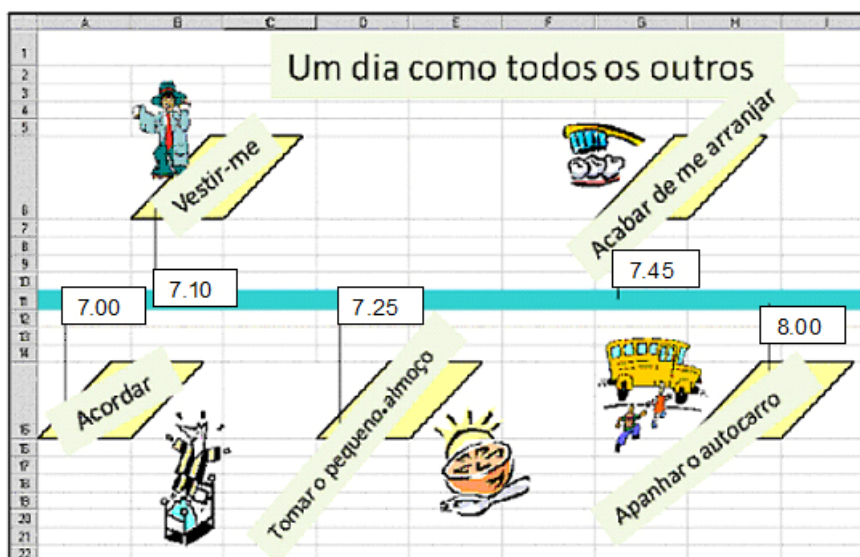
Os alunos identificam os constituintes principais da frase e distinguem frase simples e frase complexa.

4. Questão a que responde: que construções usar para expressar o valor habitual e a ordem cronológica de uma sequência de acontecimentos?

5. Duração estimada: 2h00m

Como expresso situações que se sucedem e que são habituais?

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



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

Acordo às 7.00h.

Visto-me às 7.10h.

Tomo o pequeno-almoço às 7.25h.

Acabo de me arranjar às 7.45h.

Apanho o autocarro às 8.00h.

1.2. Que tempo verbal utilizaste no Predicado de cada frase?

Pretérito imperfeito do indicativo	<input type="checkbox"/>
Pretérito perfeito do indicativo	<input type="checkbox"/>
Futuro do indicativo	<input type="checkbox"/>
Presente do indicativo	<input checked="" type="checkbox"/>

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

De vez em quando	<input type="checkbox"/>
Habitualmente	<input checked="" type="checkbox"/>
Por vezes	<input type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>

1.4. Completa agora a frase com a expressão que assinalaste.

_____Habitualmente, acordo às 7.00h_____

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



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

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

TREINAR (Reinvestir em diferentes contextos de uso)

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

Chego a casa às _____

Aprendi que:

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

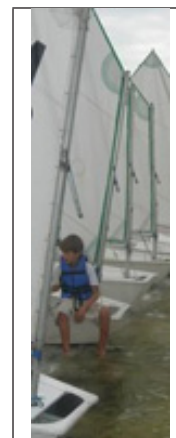
ATIVIDADE 5 – 2.º Ciclo

1. Tipo de atividade: mobilização de conhecimento; construção de conhecimento; treino.
2. Descritores de desempenho: combinar com coerência uma sequência de enunciados ;
3. Pré-requisitos: os alunos identificam os constituintes da frase e os constituintes do grupo verbal; conhecem os tempos verbais do modo indicativo; identificam preposição, advérbio e conjunção; distinguem verbo principal e verbo auxiliar; têm consciência de que localizam situações na linha do tempo em função do momento em que o enunciado é produzido.
4. Questão a que responde: em que constituinte da frase se encontram os valores de localização temporal?
5. Duração estimada: 1h00m

Em que grupo da frase encontro as informações temporais?

1. Lê a frase a seguir:

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



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

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

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

Grupo Nominal ☐

Grupo Verbal ☒

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

Quando	Amanhã, depois das aulas
a situação	velejar

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

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



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

Que transformações tiveste de fazer no grupo verbal?

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



_____ Neste preciso momento estou a velejar. _____

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

TREINAR (Reinvestir em diferentes contextos de uso)

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

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



Francisco

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

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

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

Presente do indicativo

1.9. Observa a linha do tempo.



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

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

☐ X

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

☐

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

☐

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

Amanhã

1.10. O Francisco poderia ter escrito o texto, flexionando os verbos “acabar”, “passar” e “estar” no futuro do indicativo, ou poderia ter utilizado o verbo auxiliar *ir* no presente do indicativo e os três verbos principais no infinitivo.

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



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

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

Francisco

Aprendi que:

. É no grupo verbal que encontro as informações temporais.

. No grupo verbal, a informação temporal é dada pelo tempo verbal e também por grupos preposicionais e grupos adverbiais de tempo.

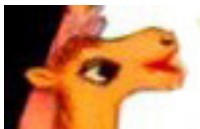

. Uso o presente do indicativo com grupos preposicionais e grupos adverbiais de tempo para apresentar situações num tempo posterior ao momento da fala.

ATIVIDADE 6 – 2.º Ciclo

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

Como expresso as informações temporais?

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

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

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

Frases	P r e d i c a d o		
	Grupo verbal (GV)		
	Núcleo verbal	Grupo preposicional (GPrep) (com informações sobre tempo)	Grupo adverbial (GAdv) (com informações sobre tempo)
Hoje o dromedário acordou cedo.	verbo: acordar tempo verbal: pretérito perfeito		hoje, cedo
À tarde, saiu com os pais.	verbo: sair tempo verbal: pretérito perfeito	à tarde	

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

Volto	ao fim do dia	GPrep
	logo	GAdv

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

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

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

_____ depois de _____

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

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

Volto	assim que
	logo que

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

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

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

TREINAR (Reinvestir em diferentes contextos de uso)

1.6. Num outro encontro, o dromedário perguntou ao amigo:

“Quando foste à caça com o teu dono?”

Imagina três respostas e completa o quadro seguinte:

P r e d i c a d o		
GV		
fui à caça verbo: ir tempo verbal: pretérito perfeito	ex: hoje	GAdv
	ex: de manhã	GPrep
	ex: quando o dia nasceu	Oração temporal

Aprendi que:

- . A conjunção temporal “quando” inicia uma oração temporal que dá resposta à pergunta “Quando...?”
- . Para expressar a localização temporal das situações uso tempos verbais que posso combinar com Grupos adverbiais, Grupos preposicionais e Orações temporais.

ATIVIDADE 7 – 3.º Ciclo

1. Tipo de atividade: treino; avaliação (7.º ano).
2. Descritores de desempenho; caracterizar relações entre diferentes categorias, lexicais e gramaticais, para identificar diversos valores semânticos na frase; sistematizar funções sintáticas internas ao grupo verbal (modificador).
3. Pré-requisitos: (cf. atividade 6) <ul style="list-style-type: none">a. os alunos têm consciência de que localizamos temporalmente as situações que descrevemos em função do momento em que o enunciado é produzido ;b. os alunos identificam os constituintes da frase e distinguem funções sintáticas de constituintes não selecionados pelo verbo;c. os alunos distinguem, na frase complexa, uma oração subordinada temporal.
4. Questão a que responde: qual a natureza das diferentes expressões que assume, numa frase, o modificador com valor temporal?
5. Duração estimada: 1h00m

Sob que formas expresso um modificador com valor temporal?

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

Segunda-feira, 19 de Outubro de 2009

CiênciaHoje®

Director: Jorge Massada

Subdirectores: Raquel Soares e Tiago Fleming Outeiro

Greenpeace lança campanha «Oceanos em Perigo» em Portugal

2009-10-17

Por Susana Lage

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

1. Repara na data de publicação deste artigo. Lê a introdução. Procura informação e **indica a data certa** do lançamento da campanha.
2. Transcreve a frase que te forneceu a pista para a resposta.
3. Sublinha a expressão de tempo que te forneceu a informação necessária para a resposta dada em 1.
4. Experimenta eliminar o Grupo Nominal à direita do Verbo, com a função de complemento directo, e verifica se obténs uma frase completa.
A associação Greenpeace começou
5. Experimenta eliminar a expressão adverbial que te dá a informação temporal.
A associação Greenpeace começou uma campanha de sensibilização contra a pesca em águas profundas

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

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

- A- A associação ambientalista Greenpeace começou ontem uma campanha de sensibilização contra a pesca em águas profundas.
- B- S. Lage escreveu este artigo quando a associação ambientalista iniciou uma campanha de sensibilização contra a pesca em águas profundas.
- C- A autora escreveu este artigo no dia a seguir ao lançamento da campanha de sensibilização.

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

FRASE A	Grupo adverbial
FRASE B	Oração subordinada temporal
FRASE C	Grupo preposicional

8. Podemos **concluir** que utilizamos diferentes formas para expressar o modificador com valor temporal: grupo adverbial, grupo preposicional e oração temporal.

9. **AVALIAR:** Observa com atenção a legenda da fotografia. Transcreve as expressões com função de modificador de valor temporal e indica a categoria gramatical a que pertencem, enquanto grupos constituintes do predicado [MONTOU a loja...].



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

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

11. Categoria gramatical a que pertencem os grupos constituintes:
Grupo preposicional

Aprendi a:

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

ATIVIDADE 8 – 3.º Ciclo

1. Tipo de atividade: mobilização de conhecimento; treino; construção de conhecimento (8.º ano).

2. Descritores de desempenho: caracterizar relações entre categorias, lexicais e gramaticais, para identificar diversos valores semânticos na frase (p. 133 - Valor aspetual/classes aspetuais: evento; situação estativa; aspeto lexical/ aspeto gramatical); sistematizar unidades distintivas de classe de palavras (p.131); v. principal e v. auxiliar aspetual.

3. Pré-requisitos: Os alunos localizam diferentes situações na linha do tempo; distinguem diferentes constituintes do grupo verbal; distinguem verbo principal e verbo auxiliar; flexionam os verbos em modo, tempo, pessoa e número.

4. Questão a que responde: como percebemos a duração do que é descrito por um verbo?

5. Duração estimada: 1h00m

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3. Completa a lista com outros verbos.

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

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

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

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

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



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

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

Reinvestir em diferentes contextos de uso

Observa a imagem e lê a sequência de enunciados.



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

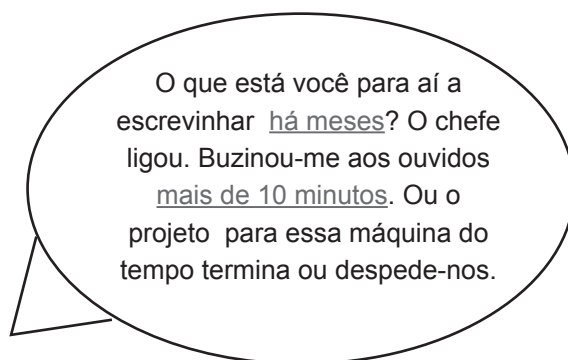
Formas verbais	Categorias de Flexão			
	Modo	Tempo	Pessoa	Número
LIGOU	indicativo	pretérito perfeito	3. ^a	Singular
BUZINOU	indicativo	pretérito perfeito	3. ^a	Singular
TERMINA	indicativo	presente	3. ^a	Singular
DESPEDE	indicativo	presente	3. ^a	Singular

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

verbo principal	verbo auxiliar	tempo verbal do verbo auxiliar
ESCREVINHAR	Estar	presente do indicativo

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

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



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

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

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

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

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

1.11. Observa a seguinte frase com o verbo ESCREVINHAR:

Escrevinhei no quadro durante dez minutos.

Identifica a situação descrita pelo verbo:

- + dinâmica -> evento ☒ x
- dinâmica -> situação estativa ☐

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

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

Está para aí a escrevinhar há meses.

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

_____ o decurso _____

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

- evento ☐
situação estativa ☒ x

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

TREINAR (Reinvestir em diferentes contextos de uso)

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

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

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

Dos tempos compostos	da passiva	temporal	aspectual X	modal
----------------------	------------	----------	----------------	-------

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

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

Aprendi a:

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

ATIVIDADE 9 – 3.º Ciclo

1. Tipo de atividade: mobilização para outras competências; treino; avaliação (9.º ano).
2. Descritores de desempenho: caracterizar relações entre diferentes categorias, lexicais e gramaticais, para identificar diversos valores semânticos na frase; (p.133 e nota 4).
3. Pré-requisitos: <ul style="list-style-type: none">a. os alunos têm consciência de que localizamos temporalmente as situações que descrevemos em função do momento em que o enunciado é produzido;b. os alunos distinguem valores temporais e aspectuais nas formas flexionadas dos verbos e na informação dada pelo valor semântico da própria unidade lexicalc. os alunos distinguem classes aspectuais: evento; situação estativa
4. Questão a que responde: como fazer quando ouço, falo, leio ou escrevo, para distinguir entre um facto realmente acontecido ou algo que ainda está para acontecer?
5. Duração estimada: 1h00m

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

Segunda-feira, 19 de Outubro de 2009

CiênciaHoje®

Director: Jorge Massada

Subdirectores: Raquel Soares e Tiago Fleming Outeiro

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

2009-10-16



Micro-organismos das Furnas têm potencial
de aplicação na medicina

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

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

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

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

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

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

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

<i>O Observatório Microbiano das Furnas vai ser inaugurado em 2010</i>
<i>... incluirá um museu onde será exposto o material recolhido nas Caldeiras.</i>
A instalação deste centro de investigação foi anunciada pelo secretário regional da Ciência, Tecnologia e Equipamentos, José Contente, durante uma visita aos tapetes de micro-organismos existentes nas Caldeiras das Furnas.

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

A - O Observatório Microbiano das Furnas <u>vai ser inaugurado em 2010</u>
B - ... <u>incluirá um museu onde será exposto o material</u> recolhido nas Caldeiras.
C - A instalação deste centro de investigação <u>foi anunciada</u> pelo secretário regional da Ciência, Tecnologia e Equipamentos, José Contente, <u>durante uma visita aos tapetes de micro-organismos</u> existentes nas Caldeiras das Furnas.

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

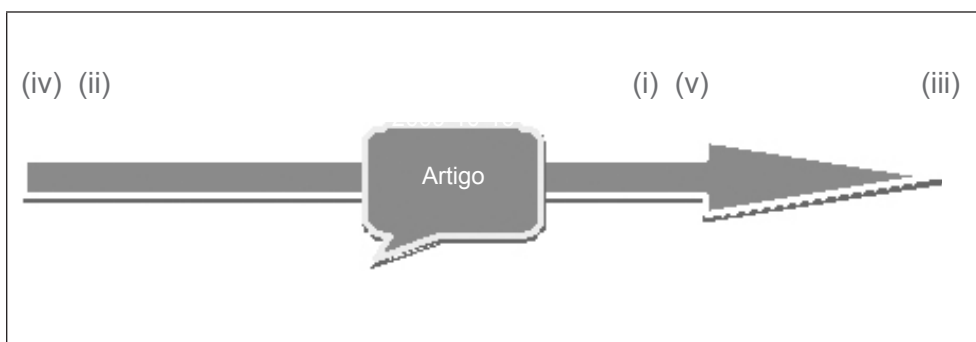
Frase A	Frase B	Frase C
PRES. do V. IR + INF. (valor de FUTURO)	FUTURO do INDICATIVO	PRETÉRITO PERFEITO

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

AVALIAR

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

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



TREINAR (Reinvestir em diferentes contextos de uso)

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

A1. O Observatório Microbiano das Furnas foi inaugurado em 2008

B1... inclui um museu onde está exposto o material recolhido nas Caldeiras.

C1. A instalação deste centro de investigação tinha sido anunciada pelo secretário regional da Ciência, Tecnologia e Equipamentos, José Contente, durante uma visita aos tapetes de micro-organismos existentes nas Caldeiras das Furnas.

6. Completa o quadro com a designação dos tempos verbais do modo indicativo utilizados:

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

7. Justifica a designação do tempo verbal que indicaste para a Frase A.

Porque estamos, em 2009, a referir uma situação que ocorreu em 2008.

8. Justifica a designação do tempo verbal que indicaste para a Frase B.
Por que razão foi substituído o v. SER pelo v. ESTAR?

Porque estamos a referir situações estativas e não eventos (o Observatório incluir um museu é uma situação estativa). O v. ESTAR reforça a ideia de que se trata de algo que, não durando para sempre, permanece num período de tempo duradouro (o material recolhido está exposto no museu).

9. Justifica a designação do tempo verbal que indicaste para a Frase C.

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

CONCLUIR: A escolha do tempo verbal é feita conjugando diversos fatores:

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

Aprendi a:

. Relacionar os elementos que me permitem interpretar a localização temporal de situações no futuro e no passado, quando ouço ou leio.

. Relacionar os elementos que me permitem localizar situações no futuro e no passado, quando falo ou escrevo.

. Explicitar razões para as escolhas feitas.

Conjunto 2: Funções Sintáticas

ATIVIDADE 1 – 1.º Ciclo

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

Quais são as funções dos grupos mais importantes da frase?

RECORDA:

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

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

a. Os concorrentes cantaram muito bem.	
Exemplo: Os concorrentes	cantaram muito bem.
b. O António visitou os primos.	
c. As crianças construíram uma casa de cartão.	
d. Os bebés adormeceram.	
e. A Marta aprendeu a tabuada.	

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

Os concorrentes cantaram muito bem.

Pergunta: Quem é que cantou muito bem?

Resposta: **Os concorrentes**

Pergunta: O que é que os concorrentes fizeram?

Resposta: **cantaram muito bem.**

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

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

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

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

CONCLUI:

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

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

a. Os concorrentes	→ cantaram muito bem.
b. O António	→ visitou os primos.
c. As crianças	→ construíram uma casa de cartão.
d. Os bebés	→ adormeceram.
e. A Marta	→ aprendeu a tabuada.

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

O grupo nominal está	O verbo está	O verbo devia estar
na 3. ^a pessoa	na __3. ^a __ pessoa	na __3. ^a __ pessoa
no singular	no __plural__	no __singular__

4.1. Reescreve corretamente a frase.

4.2. Preenche o seguinte quadro:

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

CONCLUI:

Para as frases estarem corretas , o **grupo nominal** tem de concordar com o _____ em _____ e em _____

APRENDE:

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

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

TREINA:

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

GRUPO NOMINAL – SUJEITO

Tu

A minha casa

Eu

Nós

Os rapazes da minha rua

GRUPO VERBAL – PREDICADO

passámos as férias na praia.

jogam à bola.

está pintada de verde.

gosto do Natal.

ofereceste-me um caderno novo.

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

APRENDE:

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

Exemplo: Na frase Os rapazes da sala 3 da escola n.º 2 estão doentes, todas as palavras sublinhadas pertencem ao sujeito porque podem ser substituídas pelo pronome eles – Eles estão doentes.

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

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

Aprendi a:

. O grupo nominal que concorda com o verbo tem a função sintática de sujeito.

. O grupo verbal tem a função sintática de predicado.

. O sujeito pode ser substituído pelos pronomes pessoais ele, ela, eles, elas.

ATIVIDADE 2 – 1.º Ciclo

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

RECORDA:

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

1. Lê as seguintes frases:

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUI:

O sujeito pode ter:

. apenas um grupo nominal, que pode ser:

o um nome: A Maria está cansada.

o um pronome: Eles estão cansados.

. mais do que um grupo nominal, que pode ser:

o a coordenação de nomes: A Maria e o Pedro estão cansados;

o a coordenação de pronomes: Eu e tu estamos cansados.

o a coordenação de nomes e pronomes: Eu, tu e a Maria estamos cansados.

. Os grupos nominais podem estar ligados (coordenados) pela palavra e, ou por vírgulas.

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

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

TREINA:

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

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

ATIVIDADE 3 – 1.  Ciclo

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

1. L  as frases da coluna A e da coluna B

Coluna A	Coluna B
A Marta adoeceu.	A Marta comprou uma saia.
O Pedro acordou.	O Pedro viu um amigo.
A Joana chegou.	A Joana forrou o livro.
O Luís adormeceu.	O Luís vestiu calções.
O André espirrou.	O André pediu a semanada.

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

. Os grupos verbais / predicados das colunas A e B são constituídos apenas pelo verbo. ☐

. Os grupos verbais / predicados da coluna A são constituídos apenas pelo verbo. ☒

. Os grupos verbais / predicados das colunas A e B são constituídos por um verbo e um grupo nominal. ☐

. Os grupos verbais / predicados da coluna B são constituídos por um verbo e um grupo nominal. ☒

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

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

APETECE PERGUNTAR:

A Marta comprou o quê?

O Pedro viu o quê/ quem?

A Joana forrou o quê?

O Luís vestiu o quê?

O André pediu o quê?

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

CONCLUI:

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

APRENDE:

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

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

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

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

3.1.1. Obtiveste frases corretas? _____

4. Agora, tenta substituir o grupo nominal com função de complemento direto pelos mesmos pronomes. _____

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

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

5.1. As frases que obtiveste estão corretas? _____

CONCLUI e COMPLETA:

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

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

ATIVIDADE 4 – 1.º Ciclo

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. E as frases da coluna B?

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

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

CONCLUI:

. Quando usamos os verbos copulativos ser e estar, o predicado precisa de outras palavras para a frase estar correta .

. Alguns verbos não precisam de outras palavras para a frase estar correta .

TREINA:

5. Lê, atentamente, as seguintes frases:

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

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

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

ATIVIDADE 5 – 1.º Ciclo

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

1. Observa as frases da coluna A.

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

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

1.2. Identifica a função sintática desses grupos.

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

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

Vírgulas proibidas – Regra número 1

Não podemos separar com vírgula o _____ do predicado.

3. Observa as frases da coluna A.

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

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

3.2. Identifica a função sintática desses grupos. _____

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

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

Vírgulas proibidas – Regra número 2

Não podemos separar com vírgula do _____

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

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

RECORDA:

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

COMPLETA:

Vírgulas proibidas – Regra número 3

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

FUNÇÕES SINTÁTICAS – 2.º Ciclo

ATIVIDADE 1 - 2.º Ciclo

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

RECORDA:

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

1. Observa as frases.

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

1.1. Identifica o sujeito em cada uma das frases. _____

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

a.
b.
c.

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

CONCLUI:

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

APRENDE:

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

TREINA E APRENDE:

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

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

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

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

Não encontro o livro.

2.2.1. Escreve o pronome que usarias nesta frase. _____

2.2.2. Como é que sabes qual é o pronome certo? _____

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

CONCLUI:

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

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

a. Queria comer mais.

b. Passeiam todos os dias.

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

Ela ☐

Ele ☐

O Pedro ☐

A Maria ☐

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

3.1.1. E para a frase b.?

Eles ☐

Elas ☐

Os meus amigos ☐

O João e a Marta ☐

Mais uma vez, concluíste que todas são possíveis.

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

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

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

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

CONCLUI E APRENDE:

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

3.4. Lê o seguinte texto:

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

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

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

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

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

CONCLUI E APRENDE:

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

ATIVIDADE 2 - 2.º Ciclo

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

RECORDA:

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

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

1. Observa as frases das 3 colunas:

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

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

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

- ✓ Nas frases das colunas **A** / **B** / e **C**, os predicados só estão corretos quando, **à direita** / **à esquerda** do verbo, outras palavras completam o seu sentido.

- ✓ Nas frases da coluna **A**/**B**/**C**, as palavras à direita do verbo podem ser retiradas, sem que a frase fique incorreta.

APRENDE:

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

TREINA E APRENDE

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

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

adverbial - a palavra principal é um advérbio;

adjetival - a palavra principal é um adjetivo;

preposicional – é introduzido por uma preposição.

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

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

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

Grupo nominal	Grupo adjetival	Grupo preposicional	Grupo adverbial
minha prima	doente	em Lisboa	aqui
meus amigos	contente	no roupeiro	ali
a tua irmã	preocupada	na terça-feira	cá

CONCLUI e COMPLETA:

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

TREINA:

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

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

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

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

ATIVIDADE 3 - 2.º Ciclo

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

RECORDA:

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

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

1. Lê as seguintes frases:

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

1.2. Identifica os predicados das três frases.

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

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

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

1.4.1. Obtiveste frases corretas? _____

CONCLUI E COMPLETA:

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

APRENDE:

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

APRENDE E TREINA:

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

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

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

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

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

- A Madalena perguntou _____ (c.d.) _____ (c.i.).
- O professor ensinou _____ (c.d.) _____ (c.i.).
- A Rita contou _____ (c.d.) _____ (c.i.).
- A Mariana preparou _____ (c.d.).
- O João obedeceu _____ (c.i.)

ATIVIDADE 4 - 2.º Ciclo

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

ETAPA 1

1. Observa as seguintes frases:

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

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

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

1.2.1. Prova que os grupos destacados não são:

- ✓ complementos diretos: não podem ser substituídos pelos pronomes pessoais o, a, os, as.
- ✓ complementos indiretos: não podem ser substituídos pelos pronomes pessoais lhe, lhes.
- ✓ predicativos do sujeito: não dependem de verbos copulativos.

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

Alíneas	Essenciais	Dispensáveis
		esta semana
		com os amigos
	hoje	
		hoje
	para a escola	
		no refeitório
	de sopa	
		na sala
	com as amigas	

CONCLUI:

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

APRENDE:

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

Os elementos do predicado não selecionados pelo verbo desempenham a função sintática de **modificador**.

ETAPA 2

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

3. Lê as frases das colunas A e B.

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

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

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

CONCLUI E COMPLETA:

O complemento oblíquo pode ter várias formas:

grupo preposicional (A Marta colocou o livro na estante).

grupo adverbial (A Marta colocou o livro ali).

4. Agora, lê as seguintes frases.

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

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

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

CONCLUI E COMPLETA:

O modificador pode ter várias formas:

. grupo preposicional (O António foi ao médico [na quarta-feira]).

. grupo adverbial (Vou viajar [amanhã]).

ATIVIDADE 5 - 2.º Ciclo

1. Tipo de atividade: Construção e mobilização de conhecimentos (5.º ano)
2. Descritores de desempenho: Explicitar as convenções do uso do vocativo em enunciados orais ou escritos (vocativo+ usos da vírgula)
3. Pré-requisitos: nome, flexão verbal e modo imperativo, sujeito (explícito e nulo), predicado, vírgula.
4. Questão a que responde: quando chamo alguém, que função sintática estou a utilizar?
5. Duração estimada: 45 minutos

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

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

1.1. Diz para que servem as palavras ou expressões sublinhadas. _____

1.2. Identifica o sinal de pontuação que as acompanha. _____

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

2.1. Recupera os sujeitos nulos. _____

2.2. Identifica os sujeitos simples. _____

3. Nos exemplos apresentados, as palavras sublinhadas ocupam uma posição na frase que, habitualmente, pertence a uma outra função sintática.

Qual? _____

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

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

APRENDE:

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

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

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

FUNÇÕES SINTÁTICAS – 3.º Ciclo

ATIVIDADE 1 - 3.º Ciclo

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

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

RECORDA:

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

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

ETAPA 1

1. Presta atenção às seguintes frases:

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

1.1. Retira das frases os elementos sublinhados.

1.1.1. Obtiveste frases corretas? _____

1.1.2. Qual é, então, a função sintática desempenhada por esses elementos? _____

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

Na frase da alínea:	a expressão:	Modifica os grupos:
	ontem	ficou doente
	depressa	saiu da sala
	nesta escola	estuda
	quando o professor pediu	acabou o trabalho

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

grupos nominais ☐

grupos verbais ☐

APRENDE:

Os constituintes de um grupo verbal **não** selecionados pelo verbo desempenham a função sintática de **modificadores**.

ETAPA 2

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

Que formas tem o modificador do grupo verbal?

1. Observa, de novo, as frases:

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

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

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

CONCLUI E COMPLETA:

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

Que orações subordinadas podem ser modificadores do grupo verbal?

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

GRUPO A

A Rita disse que tinha fome.

O João perguntou se podia sair.

O Pedro confessou que estava triste.

GRUPO B

Quem diz a verdade não é mentiroso.

Quem terminou o trabalho pôde sair mais cedo.

Quem viu o acidente ficou perturbado.

GRUPO C

Estou feliz porque o trabalho está quase pronto.

Parti de férias quando acabei o trabalho.

Deixo a porta encostada para que tu possas entrar.

RECORDA:

As orações sublinhadas no grupo A são subordinadas substantivas completivas.

As orações sublinhadas no grupo B são subordinadas substantivas relativas.

As orações sublinhadas no grupo C são subordinadas adverbiais.

3.1.1. Em qual dos grupos as frases permanecem completas? _____

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

CONCLUI E COMPLETA:

As orações subordinadas _____ podem desempenhar a função sintática de modificador do grupo verbal.

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

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

3.1. O que verificas? _____

APRENDE:

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

TREINA:

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

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

ATIVIDADE 2 - 3.º Ciclo

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

RECORDA:

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

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

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

1. Lê a seguinte frase:

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

1.1. Identifica:

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

APRENDE:

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

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

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

TREINA:

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

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

ATIVIDADE 3 - 3.º Ciclo

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

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

RECORDA:

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

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

1. Lê as seguintes frases simples:

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

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

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

- a. Quem trabalhou bem recebeu um prémio.
- b. Quem tem boca vai a Roma.
- c. Quem vai ao mar perde o lugar.
- d. Quem te avisa teu amigo é.

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

2.1.1. Se obtiveste frases corretas, isso significa que as orações sublinhadas desempenham a função sintática de (assinala a opção correta):

- a. Sujeito ☒
- b. Predicado ☐
- c. Complemento direto ☐

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

Vírgulas proibidas

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

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

TREINA:

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

- a. Quem tudo quer, tudo perde. ☒ Quem tudo quer tudo perde.
- b. A Marta emprestou-me o livro de matemática. ☐
- c. Quem fala assim, não é gago. ☒ Quem fala assim não é gago.

- d. A Rita e a Joana, chegaram. ☒ A Rita e a Joana chegaram.
- e. Todos os dias da semana, são iguais. ☒ Todos os dias da semana são iguais.
- f. Quem semeia ventos colhe tempestades. ☐
- g. A Inês, a Maria e a Joana, passaram férias no Algarve. ☒ A Inês, a Maria e a Joana passaram férias no Algarve.
- h. Quem vê caras não vê corações. ☐
- i. A Marta, já chegou. ☒ A Marta já chegou.

Conjunto 3: Registos de Língua

ATIVIDADE 1 – 1.º Ciclo

1. Tipo de atividade: Construção de conhecimento (2.º ano)
2. Descritores de desempenho: Identificar características do texto oral e do texto escrito (formas de tratamento e formas de cortesia)
3. Pré-requisitos: os alunos deverão ter consciência da formalidade de algumas situações comunicativas.
4. Questão a que responde: Como falamos de forma educada com pessoas diferentes?
5. Duração estimada: 2 horas

Como falamos de forma educada com pessoas diferentes?

1. A quem dirias cada uma das seguintes frases?

Quer um bolo?

Amigo da escola

Pai

Queres um bolo?

Avó

Mãe de um amigo da escola

Irmão

Médico

1.1. Compara as tuas respostas com as dos teus colegas. São iguais?

1.2. Tratamos todos as mesmas pessoas da mesma forma?

1.3. Compara as duas frases. Qual é a diferença entre elas? _____

1.4. Alguém na turma usou a primeira frase para o irmão? _____¹⁰

¹⁰ Em caso afirmativo, mostrar que esta é a opção minoritária.

- 1.5. Qual a forma que mais colegas usaram para falar com pessoas que conhecem bem? QUERES/QUER
- 1.6. Qual a forma que mais colegas usaram para falar com pessoas que conhecem mal? QUERES/QUER
- 1.7. Qual a forma que mais colegas usaram para falar com pessoas mais velhas? QUERES/QUER
- 1.8. Qual a forma que mais colegas usaram para falar com pessoas da mesma idade? QUERES/QUER

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

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

quer – pessoas com mais idade

TREINAR

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

Estás bom?

Amigo da escola

Viu o meu pai?

Sabes do meu livro?

Pessoa mais velha

Tens irmãos?

Já acabou de comer?

2. Imagina, agora, que precisavas que algum adulto que tu não conheces bem te dissesse que horas são. Escolhe a forma mais **bem educada** de perguntar:
 - A. Que horas são?
 - B. Tu sabes que horas são?
 - C. Que horas são, por favor?
 - D. Diz-me lá aí as horas, ó!
 - E. Pode dizer-me as horas, por favor?

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

Pista 1: A frase que escolheste é uma pergunta? _____

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

Pista 3: Diz-se “por favor” para fazer o pedido? _____

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

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

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

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

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

- deves pedir gentilmente (usa: “pode”)
- deves usar “por favor”
- não deves usar **tu** com as pessoas mais velhas que desconheces

Vê o primeiro exemplo:

- A. Tu dás-me essa bola. Pode dar-me essa bola, por favor?
- B. Fecha já a janela. _____
- C. Cala-te. _____
- D. Dá-me o meu livro. _____

Aprendi que:

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

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

. Uso palavras e expressões especiais para ser bem educado.

ATIVIDADE 2 – 1.º Ciclo

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

Os sinónimos são mesmo iguais?

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

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

- Quando ganhei o Euromilhões, fiquei tão _____!

O que verificaste? As duas palavras podem ser usadas? ____

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

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

	POSSÍVEL	IMPOSSÍVEL
Esta rapariga/menina é bonita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Que paisagem linda/bonita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esta comida é deliciosa/apetitosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O remédio/medicamento curou-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho medo de animais/bichos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

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

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

A: Carro/Popó

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

POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL

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

POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL

B: Ferida/Dói-Dói

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

POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL

Médico: Só será preciso operar o paciente se a fratura não tiver _____.

POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL

C: Mãe/Mamã

Bebé: _____, quero dormir!

POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL

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

POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL

D: Aborrecido/Chato

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

POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL

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

POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL

E: Animais/Bicharada

Colecionador de animais: Sou doido por bichos! Não consigo viver sem estar rodeado de _____!

POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL

Professor: Os mamíferos são _____ que se reproduzem de maneira diferente do que as aves.

POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL

F: Comida/Paparoca

Mãe: Acaba a _____ para irmos para a escola.

POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL

Ministro: O preço da _____ vai aumentar.

POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL

Vamos registar as observações que fizemos...

Foi sempre possível usar os dois sinónimos? SIM/NÃO

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

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

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

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

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

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

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

Liga:

A conversar com o Presidente da República.

A brincar com os teus amigos no recreio.

FORMAL

A falar com os teus pais.

A escrever uma carta para a Junta de Freguesia.

INFORMAL

A falar com o teu médico.

A cumprimentar uma pessoa idosa que te apresentam.

A falar ao telefone com a tua prima.

Agora treina:

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

Gato/Bichaninho

Relógio/Tic-tac

Calhau/Pedra

Muito/Bué

Cabeça/Tola

Até aqui, aprendi que:

. Nem sempre posso trocar um sinónimo pelo outro.

. Há diferenças entre o REGISTO FORMAL e o REGISTO INFORMAL.

. Alguns sinónimos não são adequados no registo formal.

Vamos agora ver algo muito parecido em frases...

Observa as seguintes frases:

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

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

Qual é a diferença entre as duas frases? _____

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

Eu nunca fui à China.

Ninguém faltou à festa.

Jamais te esquecerei!

Podemos construir frases afirmativas que expressem o contrário destas frases:

Eu já fui à China.

Toda a gente faltou à festa.

Sempre te lembrarei!

Regista as alterações que foram feitas:

Experimenta agora transformar as seguintes frases afirmativas em frases negativas:

O meu gato está doente. _____

Eu já estive em tua casa. _____

A Ana canta bem. _____

Ele já viajou de comboio. _____

Sempre te visitarei! _____

Também é possível dar respostas afirmativas e negativas a perguntas:

Pergunta: Vais à praia?

Resposta: Sim. Não.

Qual é a resposta afirmativa? _____

Qual é a resposta negativa? _____

Observa outras respostas afirmativas e negativas, que já ouviste:

Pergunta: Queres ir à praia?

Respostas:

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

Quais destas respostas são afirmativas? _____

E quais são negativas? _____

Vamos verificar se podem ser usadas nos mesmos registos:

REGISTO INFORMAL:

Amigo: Queres vir brincar comigo?

Respostas possíveis: _____

REGISTO FORMAL:

Professora: Queres vir ao quadro?

Respostas possíveis: _____

Que respostas não podem ocorrer em registo formal? _____

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

Aprendi que:

. Nem sempre posso trocar um sinónimo pelo outro.

. Há diferenças entre o REGISTO FORMAL e o REGISTO INFORMAL.

. Alguns sinónimos não são adequados no registo formal.

. Há diferenças entre FRASES AFIRMATIVAS e NEGATIVAS.

. Algumas formas AFIRMATIVAS e NEGATIVAS não podem ser usadas no REGISTO FORMAL.

. Tenho de escolher com cuidado as formas que uso no REGISTO FORMAL.

REGISTOS DE LÍNGUA

ATIVIDADE 3 – 2.º Ciclo

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

Como nos dirigimos a quem não tratamos por tu?

Nota:

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

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

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

Observa a seguinte frase:

Quando é que tu fazes anos?

Qual é o sujeito desta frase? _____

A quais dos seguintes destinatários dirigirias a pergunta:

- | | |
|--|--------------------------|
| Um amigo da escola | <input type="checkbox"/> |
| Um professor | <input type="checkbox"/> |
| Um irmão teu | <input type="checkbox"/> |
| Um escritor que entrevistas no CRE | <input type="checkbox"/> |
| Um adulto que entrevistas na rua para um trabalho de área de projeto | <input type="checkbox"/> |

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

Deves usar o pronome **tu** no registo informal? _____

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

Observa: você é um pronome!

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

(a) O João ama/adora/come bolachas.

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

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

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

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

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

6. Você / O você está ali.

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

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

Quando é que tu fazes (fazer) anos?

Quando é que você _____ (fazer) anos?

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

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

Verifica as tuas conclusões até aqui:

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

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

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

FRASES COM PRONOME

Eu adoro ler!

Tu tens irmãos?

Nós ficámos em casa nas férias.

FRASES SEM PRONOME

Adoro ler!

Tens irmãos?

Ficámos em casa nas férias.

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

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

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

FRASE

SUJEITO NULO?

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

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

FRASES COM PRONOME

Você sabe nadar?

Você pode passar-me o sal?

Como **você** sabe,...

FRASES SEM PRONOME

Sabe nadar?

Pode passar-me o sal?

Como sabe,...

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

Discute, na turma, qual das seguintes afirmações te parece estar certa:

- A. As frases com pronome são usadas quando falamos com pessoas da nossa idade.
- B. As frases com sujeito nulo são mais bem educadas do que as frases com o pronome.
- C. As frases com sujeito nulo são mais fáceis de dizer porque têm menos palavras.
- D. As frases com o pronome são mais bem educadas do que as frases com o sujeito nulo.

Se não houver consenso entre a turma, consulta vários professores da escola e recolhe as suas opiniões.

Escreve aqui a conclusão a que a turma chegou:

Tendo em conta esta conclusão, em que registo se usa o sujeito nulo correspondente ao pronome **você**? FORMAL/INFORMAL

E o pronome **você**? FORMAL/INFORMAL

Faz aqui um sumário das principais conclusões		
Observaste que:	SIM	NÃO
O sujeito das frases pode ser nulo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O pronome você é usado no registo informal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O pronome você é usado no registo formal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O sujeito nulo com o verbo na 3ª pessoa do singular é usado no registo formal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando não tratamos alguém por tu, podemos usar um sujeito nulo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vamos agora observar algumas frases novas e verificar o que aprendemos:

A. Quem é que fez isso? Ela ou **tu**?

B. Quando **tu** estavas ao telefone, a Ana espirrou.

De acordo com o que vimos antes, se quisermos usar um **REGISTO FORMAL**, não devemos usar a forma **tu** nem a forma **você**, mas sim um sujeito nulo correspondente a **você**. Vamos ver o que acontece se tentarmos fazer isso nas frases A e B:

A1. Quem é que fez isso? **Ela ou ?**

B1. **Quando estava ao telefone**, a Ana espirrou.

A frase A1. É bem-formada? _____

Foi possível substituir **tu** pelo **sujeito nulo**? _____

Interpreta a frase B1. Quem é que estava ao telefone?

- A pessoa com quem se está a falar ☐
- A Ana ☐
- A Ana ou a pessoa com quem se está a falar ☐

A interpretação é a mesma que na frase B? _____

A substituição de **tu** pelo **sujeito nulo** criou uma frase com o mesmo significado? ____

PROBLEMA:

É preciso substituir **tu** pelo **sujeito nulo** para usar registo formal.

Substituir **tu** pelo **sujeito nulo** cria frases impossíveis ou com significados diferentes.

O QUE FAZER?

Solução: descobrir que outras formas usamos para tratar as pessoas quando não usamos tu...

Podemos usar o nome da pessoa...

A Ana quer mais chá?

Podemos usar um grau de parentesco...

Como é que a avó tem passado?

Podemos usar um título ou cargo...

A doutora acha que o meu gato vai recuperar desta constipação?

Experimenta, agora, se esta é uma solução para os casos problemáticos que encontrámos, imaginando que estás a falar com diferentes pessoas em cada uma das situações:

A. Quem é que fez isso? Ela ou **tu**?

A1: (falando com alguém chamado Pedro:)

Quem é que fez isso? Ela ou _____ ?

A2: (falando com a professora:)

Quem é que fez isso? Ela ou _____ ?

A3: (falando com a bisavó:)

Quem é que fez isso? Ela ou _____ ?

B. Quando **tu** estavas ao telefone, a Ana espirrou.

B1: (falando com alguém chamado Pedro:)

Quando _____ estava ao telefone, a Ana espirrou.

B2: (falando com a professora):

Quando _____ estava ao telefone, a Ana espirrou.

B3: (falando com a bisavó):

Quando _____ estava ao telefone, a Ana espirrou.

Conclusões:

- . O pronome tu é usado como sujeito em **registo informal**.
- . **tu** é um pronome que pode ser usado como sujeito.
- . Quando tu é o sujeito de uma frase, o verbo flexiona na 3.ª pessoa do singular.
- . tu não é usado em **registo formal**.
- . Em registo formal, substitui-se tu por um sujeito nulo.
- . Quando o sujeito nulo não é possível, usam-se outras estratégias, como **o nome, o grau de parentesco, o cargo ou o título** da pessoa a quem nos dirigimos.

Vamos treinar o que aprendemos...

O seguinte texto está escrito num registo informal, contendo várias ocorrências do pronome **tu** e do **verbo na 2.ª pessoa do singular**.

Cara Professora Teresa,

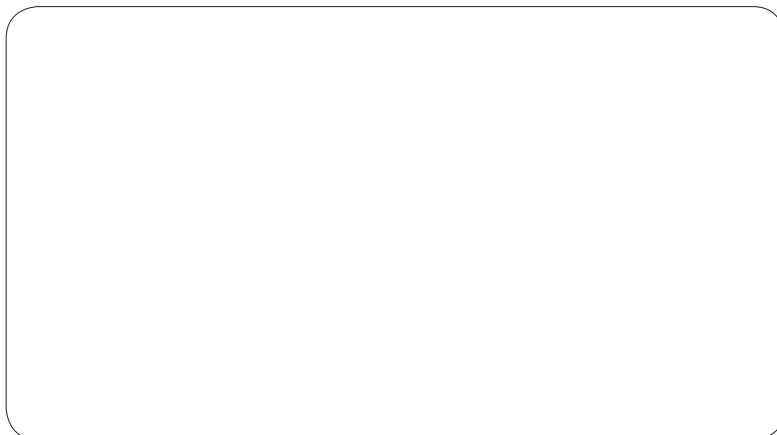
Como tu sabes, estou de férias na serra com os meus pais. Tu tinhas dito para escrevermos um postal para a turma durante as férias e não me esqueci. Tu nem imaginas como isto é bonito!

Faz-me lembrar de quando tu e a Professora de EVT nos falavam das coisas bonitas que não sabíamos apreciar. Se algum dia tu quiseres passear na serra, eu pretendo voltar muitas vezes com os meus pais! Quero trazer a turma toda!

Um abraço, Verónica

Revê e reformula o texto da Verónica, tendo em atenção os seguintes aspetos:

- A Verónica não deve tratar a professora usando o pronome **tu**;
- Todos os pronomes **tu** devem ser substituídos pela forma mais adequada;
- Verifica a flexão verbal depois de fazeres a substituição;
- Verifica se as substituições que fizeste não criaram frases impossíveis ou com significados diferentes.



ATIVIDADE 4 – 2.º Ciclo

1. Tipo de atividade: Mobilização de conhecimentos + Treino (6.º ano)
2. Descritores de desempenho: Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação. Intervir em rede, utilizando dispositivos tecnológicos adequados. Explicitar princípios básicos reguladores da interação discursiva (Cortesia); Aplicar regras de configuração gráfica dos textos.
3. Pré-requisitos: Durante esta atividade, os alunos terão de convocar conhecimentos sobre configuração gráfica, seleção vocabular, regras ortográficas e pontuação.
4. Questão a que responde: Os registos formal e informal também se usam na internet?
5. Duração estimada: 45 minutos

Os registos formal e informal também se usam na internet?

É muito frequente vermos textos escritos no computador com formas diferentes das que nos habituamos a ver quando as palavras estão escritas em papel.

Observa o seguinte texto tirado produzido num fórum on-line de uma turma de 6.º ano por um aluno chamado Alfredo:

Oi!!!!!!!!!!!!!! kd é k akontece algm koisa neste forum????O ppl tá td a dormir ô k? ACORDEM!!! A setôra disse pa participar e NINGUÉM diz nada. ESCREVAM! LOL LOL!!!

No mesmo fórum, a professora da turma tinha colocado a seguinte nota:

Atenção! As regras de participação no fórum são as mesmas que seguimos nas aulas. Vamos adotar um registo formal, preparando as nossas intervenções cuidadosamente.

1. A intervenção do Alfredo seguiu as recomendações da Professora?

2. A intervenção do Alfredo aproxima-se de um registo formal ou informal?

3. Em pares, façam uma lista de todos os aspetos que permitem identificar a participação do Alfredo como informal:

É possível identificar um registo como mais ou menos formal de acordo com diferentes pistas:

PISTAS DE VOCABULÁRIO: a escolha das palavras (por exemplo, se, a falar, eu usar uma palavra como “parvinho”, estou certamente a utilizar um registo informal).

PISTAS DE CORTESIA: a forma como interajo com aqueles a quem me dirijo (num registo formal, tenho cuidado com o tom de voz, com expressões que utilizo, com a delicadeza das palavras; se não houver cortesia, sei que não estou perante um registo formal).

PISTAS DE ORTOGRAFIA, PONTUAÇÃO e ORGANIZAÇÃO: a forma e o cuidado como disponho os elementos num texto revela a formalidade do texto (por exemplo, um trabalho muito bem apresentado ou uma carta com as partes muito bem arrumadas é um texto formal, enquanto uma lista com as coisas que vamos comprar cheia de gatafunhos ou riscos é um texto informal).

4. Distribui os aspetos que listaste em 3, pela tabela seguinte, de acordo com o tipo de pista:

Vocabulário (escolha das palavras)	Cortesia (delicadeza)	Ortografia, pontuação e organização (erros e disposição dos elementos no texto)

5. Reescreve a intervenção do Alfredo, respeitando:
- a) Uma escolha de vocabulário adequada ao registo formal.
 - b) Uma delicadeza e cortesia adequada ao registo formal.
 - c) Uma organização e cumprimento de regras adequados ao registo formal.

Compara o teu texto com os dos teus colegas e discute as alterações feitas.

Conclusões:

. Os textos escritos na Internet também obedecem a regras formais. Também podem ser escritos num **REGISTO FORMAL**.

. Quando revemos um texto, para o tornar mais formal, devemos ter atenção a:

- Escolha do vocabulário adequado;
- Cumprimento de regras de cortesia e delicadeza;
- Cumprimento de regras de ortografia, pontuação e organização do texto.

ATIVIDADE 5 – 3.º Ciclo

1. Tipo de atividade: Mobilização de conhecimentos + Construção de Conhecimentos +Treino (8.º/9.º ano)
2. Descritores de desempenho: Apreciar o grau de correção e adequação dos discursos ouvidos (características da fala espontânea e da fala preparada); Caracterizar propriedades de seleção dos verbos transitivos e dos nomes.
3. Pré-requisitos: Durante esta atividade, os alunos terão de convocar conhecimentos sobre orações relativas e classes de palavras (preposições).
4. Questão a que responde: “que”, “em que” ou “de que”?
5. Duração estimada: 90 minutos

“que”, “em que” ou “de que”?

Quando apreciamos um discurso oral, devemos prestar atenção ao seu grau de correção para avaliar a sua adequação.

Um texto cheio de incorreções não se adequa a um registo formal e devemos ter consciência disso quer quando preparamos as nossas intervenções orais, quer quando apreciamos o discurso oral de outros.

É comum ter-se dúvidas sobre o uso de “que”, “em que” ou “de que” na produção de orações relativas. Um uso adequado destas formas pode distinguir um discurso que foi devidamente preparado e cuidado de uma fala improvisada e espontânea.

Exercício – Um colega lê em voz alta as seguintes frases. Cada um assinala se acha a frase correta ou incorreta, sem a ler (apenas ouvindo):

	Correta	Incorreta
A. A rua que tu moras é ali.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Esta é a casa que eu desejo há anos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. O sumo que eu mais gosto é o de maçã.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. As pessoas que tu cumprimentas são simpáticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. A fraude que a polícia suspeita está em vias de ser descoberta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. O creme que tu mais confias para as mãos saiu do mercado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. O livro que tu me falaste é ótimo!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H. As matérias de que tu estudaste não saíram no exame.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I. Aquilo que eu não acredito é que o professor volte a faltar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J. Os cães que eu tenho medo são os pastores-alemães.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K. As esquadras de que eu sou chefe funcionam bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para cada frase, verifiquem se toda a turma chegou às mesmas respostas.

Quais os casos em que houve mais concordância? _____

Quais os casos em que houve menos concordância? _____

Para recordar:

As orações relativas são aquelas em que o pronome relativo “que” pode ser substituído por “o qual, a qual, os quais ou as quais”:

O rapaz, que eu vi, está ali.

O rapaz, o qual eu vi, está ali.

Se tens dúvidas sobre orações relativas, consulta a tua gramática.

Vamos descobrir quando usar “de” ou “em” com um caso muito simples.

Observa as seguintes frases e a sua junção através de uma relativa (em c):

- (1) a. O Pedro leu o livro.
b. Eu li o livro.
c. O Pedro leu o livro que eu li.

Por que motivo não podemos ter frases como as seguintes?

O Pedro leu o livro de que eu li.

O Pedro leu o livro em que eu li.

Porque, na oração relativa, temos o verbo **LER**, que não selecciona a preposição **em** ou **de**.

Vamos fazer o mesmo com dois verbos muito parecidos:

- (2) a. O Pedro leu o livro.
b. Eu adorei o livro.
c. O Pedro leu o livro que eu adorei.
gostei.

Eu gostei do livro.

O Pedro leu o livro de que eu

O verbo “gostar”
selecciona a
preposição “de”.

Como o verbo **GOSTAR** selecciona preposição **de**, o pronome relativo ocorre com preposição **de**.

Vamos ver um exemplo com **em**:

- (3) a. O Pedro leu o livro.
b. Eu confio no livro.
c. O Pedro leu o livro em que eu confio.

O verbo "confiar" seleciona a preposição "em".

Como o verbo **CONFIAR** seleciona a preposição **em**, o pronome relativo ocorre com a preposição **em**.

O mesmo pode acontecer com nomes. Vê o seguinte exemplo:

- (4) a. O gato está ali.
b. O Pedro é dono do gato.
c. O gato de que o Pedro é dono está ali.

O nome "dono" seleciona a preposição "de".

Como o nome **DONO** seleciona a preposição **de**, o pronome relativo ocorre com a preposição **de**.

Conclusões:

. A escolha entre "DE QUE", "EM QUE" ou "QUE" depende do verbo ou do nome que aparece na oração relativa:

- Se o verbo ou nome selecionam a preposição DE em frases simples, o pronome relativo aparece acompanhado da preposição "de";
- Se o verbo ou nome selecionam a preposição EM em frases simples, o pronome relativo aparece acompanhado da preposição "em";
- Se o verbo ou nome não selecionam nenhuma preposição em frases simples, o pronome relativo não aparece acompanhado de nenhuma preposição.

Vamos voltar às frases do exercício de escuta, completando a tabela de acordo com o exemplo:

Frase	Verbo ou nome envolvido	Preposição selecionada “em”, “de” ou Ø? Construir exemplo com o verbo ou nome envolvido.	Conjunto Preposição + Relativo na frase? “em que”, “de que” ou “que”	A frase está correta?
A rua que tu moras é ali.	morar	em Tu moras naquela rua.	que	Não
Esta é a casa que eu desejo há anos.	desejar			
O sumo que eu mais gosto é o de maçã.	gostar			
As pessoas que tu cumprimentas são simpáticas.	cumprimentar			
A fraude que a polícia suspeita está em vias de ser descoberta.	suspeitar			
O creme que tu mais confias para as mãos saiu do mercado.	confiar			
O livro que tu me falaste é ótimo!	falar			
As matérias de que tu estudaste não saíram no exame.	estudar			
Aquilo que eu não acredito é que o professor volte a faltar.	acreditar			
Os cães que eu tenho medo são os pastores-alemães.	medo			
As esquadras de que eu sou chefe funcionam bem.	chefe			

Agora, corrige as frases que consideraste incorretas:

Treina com novas frases (um colega lê em voz alta, o outro pensa no verbo e classifica como correta ou incorreta):

	Correta	Incorreta
A. Este é o prato de que tem mais sabor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Esta é a casa que eu tenho pânico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. O filme que entra o Tom Cruise já estreou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. O serviço de que dependes funciona ali.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. A mulher que tu reconheceste chegou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corrige as que consideraste incorretas:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		

Conclusões:

. Podemos apreciar a qualidade de um discurso ouvido pela sua CORREÇÃO.

. O registo formal cuida de aspetos como a escolha adequada de preposições em orações relativas.

. A escolha entre “em que”, “de que” e “que” depende do verbo ou do nome da oração relativa e pode ser decidida facilmente construindo-se uma frase simples. Sempre que não souberes se um verbo ou um nome exige uma preposição, consulta o dicionário.

ATIVIDADE 6 – 3.º Ciclo

1. Tipo de atividade: Mobilização de conhecimentos + Treino (9.º ano)
2. Descritores de desempenho: Reconhecer especificidades lexicais nas variantes do português não-europeu (variedade brasileira); Sistematizar propriedades da língua padrão (língua padrão); Consultar regularmente obras lexicográficas, mobilizando a informação na análise da receção e produção do modo oral e escrito.
3. Pré-requisitos: Para esta atividade, os alunos convocarão conhecimentos sobre registos de língua (formal, informal, calão, técnico), a existência de variedades do português e a consulta de dicionários.
4. Questão a que responde: A mesma palavra pode pertencer a registos diferentes em lugares diferentes?
5. Duração estimada: 45 minutos

A mesma palavra pode pertencer a registos diferentes em lugares diferentes?

Algumas coisas que já sabes:

1. A língua portuguesa é falada em vários lugares do mundo, tendo particularidades em lugares diferentes. Por exemplo, a frase “Vi-te” será dita “Eu vi você”, “Eu te vi” ou “Eu lhe vi” em outros países.
2. Quando falamos ou escrevemos, devemos controlar o nosso registo (formal ou informal), adequando-o à situação, ao contexto e ao interlocutor.
3. O registo informal tem diferentes níveis, podendo distinguir-se o nível **familiar** e o **calão**.

Vamos ver que as mesmas palavras podem pertencer a registos diferentes em diferentes lugares!

1. Observa a seguinte frase:

És uma rapariga muito simpática!

1.1. Consideras esta frase um elogio ou um insulto? _____

1.2. Consulta vários dicionários e descobre o significado da palavra **rapariga** no Brasil.¹²

O que encontraste? _____

1.3. Manténs a opinião que formulaste em 1.1.? _____

1.4. A palavra “rapariga” pertence a um registo:

Formal ☐

Calão ☐

Técnico ☐

2. Observa agora a seguinte frase por um aluno a um professor:

Aluno: Trouxe cola para o exame.

2.1. Procura num dicionário o significado que a palavra cola pode ter no Brasil na linguagem dos estudantes e escreve uma resposta adequada por parte do professor:

Significado: _____

Resposta do professor: _____

2.2. A palavra “cola” no Brasil, usada na linguagem dos estudantes, pertence a um registo:

Formal ☐

Calão ☐

Técnico ☐

Em alguns casos, pode acontecer o contrário. Considera, por exemplo, a palavra “cunha”. Verifica no dicionário o significado que esta palavra pode ter na seguinte frase, se for dita em português de Portugal:

Que vergonha! O Pedro meteu uma cunha para conseguir emprego.

¹² Pode ser consultado o *Dicionário Houaiss*, o *Dicionário Aurélio* ou o recurso online - *Vocabulário Lusitano*, que estabelece equivalências entre palavras utilizadas no Brasil e em Portugal (<http://www.pitoresco.com/consultoria/variedades/29.htm>). Caso alguma palavra não seja encontrada em dicionário, os alunos podem recorrer a motores de busca, como o *Google*, para descobrir o significado da palavra pretendida.

Significado: _____

No Brasil, esta palavra não tem este significado. Reescreve a frase para poder ser entendida por alguém que não fale a variedade portuguesa da nossa língua:

No exemplo dado, “cunha”, na variedade portuguesa, é uma palavra usada em que registo?

FORMAL / INFORMAL

É o mesmo registo em que se emprega esta palavra no Brasil? _____

Conclusões:

- . As palavras têm significados diferentes em variedades diferentes.
- . As palavras podem pertencer a registos diferentes em variedades diferentes.
- . Por estas razões, quando falamos com alguém, devemos ter em atenção qual a variedade do português que essa pessoa fala.

Alarga o teu conhecimento...

Descobre como se dizem, na variedade europeia do português, as seguintes palavras:

Açougue: _____

Ônibus: _____

Vedete: _____

Sunga: _____

Fita durex: _____

Pincel atômico: _____

Bacana: _____

Chope: _____

3. Bibliografia e recursos

Nota prévia:

Desde a publicação da Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário (TLEBS) e da sua revisão final, publicada sob o formato do que ficou conhecido como “Dicionário Terminológico”, tornou-se comum uma procura de “gramáticas de acordo com o DT” ou de recursos específicos sobre a terminologia linguística.

Qualquer gramática – mesmo as gramáticas pedagógicas – conterá opções de classificação e interpretação dos dados feitas pelos seus autores. O trabalho criativo de construção de uma gramática passa, em grande parte, pelo desafio de propor análises e interpretações para conjuntos de dados. Não é, portanto, de esperar que se encontre um consenso total entre autores sobre todas as classificações propostas, cabendo aos docentes um trabalho de consulta de vários materiais e alguma tomada de posição.

Desta forma, a lista que aqui se oferece é, sobretudo, um conjunto de materiais aos quais os professores podem recorrer para construir os seus próprios instrumentos de trabalho, para esclarecer dúvidas ou para retirar ideias, que devem ser consultados muito criticamente, e não como um conjunto de repositórios de verdades.

Documentos orientadores e materiais de apoio:

Dicionário Terminológico: Dicionário *on-line* contendo os termos gramaticais usados nos programas de português e respetiva definição

<http://dt.dgicd.min-edu.pt>

GramaTICa.pt: Fórum de discussão sobre gramática e ensino, com partilha e divulgação de materiais

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DES-ME

Livro de enquadramento das competências linguísticas descritas no Currículo Nacional do Ensino Básico.

Livros de apoio ao Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP):

Sim-Sim, I. (2008). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGICD, Ministério da Educação

Barbeiro, L. F. & M. L. Álvares Pereira (2008). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: DGICD, Ministério da Educação

Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: DGICD, Ministério da Educação

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

Gramáticas de referência:

As gramáticas listadas são gramáticas eminentemente descritivas, com algumas preocupações normativas. Não têm uma preocupação pedagógica, mas poderão ajudar o professor no seu estudo e na construção dos seus materiais. Propositadamente, listam-se gramáticas feitas para a variedade brasileira do português e para o espanhol, que, face à proximidade com o português, podem ser usadas para comparação:

Azeredo, J. C. (2009) *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Publifolha

Bechara, E. (1999). *Moderna Gramática Portuguesa* (37ª ed. revista e ampliada). Rio de Janeiro: Lucerna

Bosque, I. & Demonte, V. (1999). *Gramática Descritiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe

Cintra, L. & Cunha, C. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa

Cuesta, P. V. & Luz, M. A. M. (1980). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições 70. [Tradução portuguesa de *Gramática Portuguesa*. Madrid: Gredos. 1971]

Mateus, M. H. *et alia* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho

Vilela, M. (1999). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina

Linguística e ensino da gramática:

Actas dos Encontros Nacionais da Associação Portuguesa de Linguística (1985-2008)

Disponíveis em acesso livre em <http://www.apl.org.pt/actas>

Os artigos das atas dos Encontros Nacionais da Associação Portuguesa de Linguística contêm descrições de inúmeras construções gramaticais do português europeu, bem como textos sobre didática específica do português.

Revista “Palavras” – Associação de Professores de Português Índices disponíveis em <http://www.app.pt>

A revista “Palavras” publica, com regularidade, artigos e propostas de trabalho sobre o ensino da gramática.

Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et Didactique des Langues*. Paris: Hatier/Didier

Livro em que se propõe articulação metodológica entre as teorias e as práticas gramaticais em aulas de língua.

Castro, R. V. & Sousa, M. L. (coord.) (1998). *Linguística e Educação*. Lisboa: Colibri
Coletânea de artigos sobre educação linguística nos ensinos básico e secundário.

Correia, M. & Lemos, L. S. P. de (2005). *Inovação lexical em português*. Lisboa: APP, Colibri
Descrição dos mecanismos disponíveis para a renovação do léxico do português europeu e propostas de atividades para os diferentes níveis de ensino.

Costa, A. & Costa, J. (2001). *O que é um advérbio?*. Lisboa: APP, Colibri
Descrição do comportamento dos advérbios em português europeu, a partir das classes tradicionais, e propostas de atividades para os diferentes níveis de ensino, construídas a partir da metodologia “Laboratório Gramatical”.

Delgado-Martins et alii (orgs.) (1991). *Documentos do Encontro sobre Novos Programas de Português*. Lisboa: Colibri
Reflexões e propostas sobre o ensino da língua materna, que partiram do debate em torno dos programas de 1991.

Delgado-Martins, M. R et al. (1992). *Para a Didáctica do Português*. Lisboa: Ed. Colibri
Conjunto de estudos sobre o contributo da linguística para um trabalho sustentado no ensino da gramática.

Delgado-Martins, R., Rocheta I. & Ramos Pereira, D. (orgs.) (1996). *Formar professores de português, hoje*. Lisboa: Colibri
Conjunto de estudos sobre didática do português e sobre ensino da gramática.

DFEE (2000). *The National Literacy Strategy. Grammar for Writing*. London: Department for Education and Employment
Propostas de atividades para aula de gramática da escrita - 1.º e 2.º ciclos.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta
Manual concebido para formação de professores dos 1.º e 2.º Ciclos de escolaridade, que desenvolve competências de análise linguística que permitem um tratamento das regularidades da língua e uma compreensão das dificuldades dos alunos.

Duarte, I. (1998). “Algumas boas razões para ensinar gramática”. In *2.º Encontro de Professores de Português. A Língua Mãe e a Paixão de Aprender*. Actas: 110-123. Porto: Areal

Artigo sobre as vantagens do ensino da gramática.

Duarte, I. M. & Figueiredo, O. (2006). *Actas do Encontro Terminologia sobre Linguística – das teorias às práticas*. Porto: FLUP

Coletânea de artigos que refletem a relevância e aplicabilidade da Terminologia Linguística/Dicionário Terminológico.

Figueiredo, O. & Figueiredo, E. (2003). *Dicionário Prático para o Ensino do Português – Da Língua aos Discursos*. Porto: ASA

«Descreve o conjunto das estruturas que caracterizam a Língua Portuguesa; fornece um inventário explicativo das noções selecionadas; permite a análise e problematização das questões ligadas à língua e às suas manifestações.»

Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna – Dos Programas de ensino às teorias e das teorias às práticas*, Porto: ASA
Reflexão sobre práticas de ensino, em que se reflete sobre alguns dos papéis que o ensino da Gramática deve assumir nas práticas letivas.

Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora
Ensaio sobre o papel do ensino da gramática, em particular da semântica e da pragmática, no ensino da língua materna.

Fonseca, F. I., Figueiredo, O. & Duarte, I. M. (orgs.) (2001). *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: CLUP

Atas do colóquio com o mesmo nome, realizado em 2000, que teve como objetivo refletir sobre o papel da linguística na formação dos professores e, por extensão, o papel do ensino da gramática na aula de língua materna.

Freitas, M. J. e Santos, A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas*. Lisboa: APP, Colibri
Descrição do funcionamento da sílaba em português europeu e propostas de atividades para os diferentes níveis de ensino, construídas numa perspectiva de laboratório gramatical.

Germain, C. & Séguin, H. (1998). *Le Point sur la Grammaire*. Paris: Clé international
Revisão de algumas perspetivas sobre gramática. Aborda igualmente os problemas ligados ao ensino e aprendizagem da gramática.

Gonçalves, A. & Costa, T. (2002). *(Auxiliar a) Compreender os Verbos Auxiliares*. Lisboa: Colibri, APP

Descrição do funcionamento dos verbos auxiliares em português europeu e propostas de atividades para os diferentes níveis de ensino.

Hawkins, E. (1981). *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press

Livro sobre o papel do trabalho sobre língua e sobre consciência linguística em sala de aula e sobre as vantagens da sua inclusão no currículo.

Hudson, Richard. (1992). *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Oxford: Blackwell

Guia de apoio ao trabalho de ensino da gramática, para a implementação do currículo nacional inglês.

Peres, J. A. e Mória, T. (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Ed. Caminho: Lisboa

Obra em que se identificam, a partir do levantamento de ocorrências em jornais, construções em que é comum o desvio à norma.

Reis, C. (org.). (2008). *Actas, Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, Lisboa*: Ministério da Educação, DGIDC

Atas da conferência sobre o Ensino do Português promovida em 2007 pelo Ministério da Educação, em que se refletiu sobre as várias vertentes do ensino do português. Desta conferência saiu um conjunto de recomendações para a elaboração dos atuais programas.

Rio-Torto, G. M. (1988). *Morfologia Derivacional; Teoria e Aplicação ao Português*. Porto: Porto Editora

Conjunto de artigos sobre a morfologia derivacional do português europeu.

Sítios na Internet:

<http://www.ait.pt> (Associação de Informação Terminológica)

<http://www.apl.org.pt> (Associação Portuguesa de Linguística)

<http://www.ciberduvidas.sapo.pt> (Resposta a dúvidas de língua portuguesa, em linha)

<http://clunl.fcsh.unl.pt/bilp> (Bibliografia de Linguística Portuguesa)

<http://www.clul.ul.pt> (Recursos em linha do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa: *Corpus* Oral “Português Fundamental”; *Corpus* Oral “Português Falado”; *Corpus* Dialectal para o Estudo da Sintaxe; *Corpus* de Português Europeu; *Corpus* de Variedades Africanas do Português; *Léxico* Contrastivo África; *Léxico* de Frequências do Português; FreP)

<http://area.dgicd.min-edu.pt/didatic2000> (Recursos educativos em linha)

<http://www.fcsh.unl.pt/termip/> (Associação Portuguesa de Terminologia)

<http://www.fcsh.unl.pt/clunl> (Recursos em linha do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa: *Corpus Informatizado do Português Medieval*; *Dicionário de Verbos do Português Medieval*; Bibliografia de Linguística Portuguesa; Glossário terminológicos multilingues para fins específicos na CPLP)

<http://www.iltec.pt> (Recursos em linha do Instituto de Linguística Teórica e Computacional: Portal da Língua Portuguesa; Corpus REDIP (rádio, televisão e imprensa); Corp-Oral (português falado))

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/linguistica.html> (Instituto Camões)

<http://www.linguateca.pt/assoc.html> (Ligações para páginas de língua e de linguística)

<http://www.priberam.pt/dlpo/gramatica/gram21.htm> (Dicionários e gramática de língua portuguesa, em linha)